



**Universität
Zürich^{UZH}**

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts UZH in Sozialwissenschaften

der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich

Zur Chancengerechtigkeit in der Schweiz – Diskriminierung und Chancen von Kindern mit Migrationshintergrund im Schweizer Bildungswesen

Verfasserin: Audrey Djouadi

Matrikel-Nr.: 12-712-741

Referent: Prof. Dr. Jörg Rössel

Soziologisches Institut

Abgabedatum: 16.09.2019

Abstract

Die vorliegende Studie untersucht, was die Bildungschancen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund beeinflusst und ob der Prozess der intergenerationalen Transmission von kulturellem Kapital Kinder mit Migrationshintergrund mit vergleichbarem, schulisch verwertbarem Kapital ausstattet wie es bei Kindern ohne Migrationshintergrund der Fall ist. Die Forschung zeigt erstens, dass Kinder mit Migrationshintergrund geringere Bildungschancen haben als autochthone Kinder. Zweitens zeigt die Forschung, dass der Prozess der intergenerationalen Transmission in Familien mit Migrationshintergrund schwächer ausgeprägt ist als in vergleichbaren autochthonen Familien. Drittens wird aus der Sichtung des Forschungsstandes klar, dass die Entstehung von Bildungsungleichheit anhand verschiedener Erklärungsansätze untersucht wird: der Theorie der Reproduktion von kulturellem Kapital nach Bourdieu, der Theorie der primären und sekundären Effekt der sozialen Herkunft nach Boudon und theoretischen Ansätzen, die die Rolle der Sprache in den Fokus stellen. Ausgehend von diesen Erkenntnissen wurde ein Modell formuliert, das mit Daten der TREE-Studie überprüft wurde. Anhand einer binären logistischen Regression kann gezeigt werden, dass vor allem der Ansatz nach Bourdieu einen grossen Erklärungsbeitrag leistet. Die binäre logistische Regression hat gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund das kulturelle Kapital ihrer Eltern nicht im gleichen Ausmass zu ihrem schulischen Vorteil nutzen können, wie es autochthonen Kindern möglich ist. Die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, wird für Kinder mit Migrationshintergrund vor allem durch die väterliche Bildung und die kulturelle Partizipation der Schulkinder beeinflusst. Für Kinder ohne Migrationshintergrund spielt zusätzlich dazu unter anderem auch die Bildung der Mutter, das im Haushalt vorhandene objektivierte kulturelle Kapital sowie das Haushaltsvermögen und der Erziehungsstil der gezielten Kultivierung eine Rolle.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Die Situation in der Schweiz	11
2.1 Allgemeines zum Bildungswesen der Schweiz	11
2.2 Bildungsexpansion und Differenzierung	14
2.3 Die Migrationsgeschichte der Schweiz	16
2.4 Personen mit Migrationshintergrund in der Schweiz und im Schweizer Bildungssystem	19
3. Forschungsstand	28
3.1 Forschungsstand International	28
3.2 Forschungsstand Schweiz	33
3.3 Zusammenfassende Bemerkungen und Zwischenfazit	41
4. Theoretischer Hintergrund	42
4.1 Bildungserwerb, Kapitalarten und intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital	43
4.2 Handlungstheoretische Erklärungsansätze: die Theorie der primären und sekundären Herkunftseffekte der sozialen Herkunft nach Raymond Boudon..	52
4.2.1 Raymond Boudon und die Theorie der primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft	52
4.2.2 Erikson & Jonsson	58
4.2.3 Breen & Goldthorpe	58
4.2.4 Hartmut Esser	59
4.2.5 Intersektion soziale Herkunft und Migrationshintergrund	60
4.3 Die Rolle der Sprache	62
5. Forschungsmodell und Hypothesen	66
5.1 Forschungsmodell	66
5.2. Hypothesen	67
5.2.1 Haupthypothese	67
5.2.2 Soziale Herkunft	68
5.2.3 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte	70
5.2.4 Sprachliche Fähigkeiten	70
6. Daten, Operationalisierung und Methode	72
6.1 Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (TREE)	72
6.2 Operationalisierung	74
6.2.1 Abhängige Variable (AV)	74

6.2.2	Unabhängige Variablen	75
6.3	Variablenübersicht	79
6.4	Methode	82
7.	Ergebnisse	83
7.1	Voraussetzungsprüfungen	83
7.2	Deskriptive Befunde	84
7.3	Bivariate Zusammenhänge	85
7.4	Multivariate Ergebnisse	90
7.5	Hypothesenprüfung	102
7.5.1	Haupthypothese	102
7.5.2	Soziale Herkunft	104
7.5.3	Primäre und sekundäre Herkunftseffekte	106
7.5.4	Sprachliche Fähigkeiten	107
8.	Fazit	109
8.1	Diskussion	109
8.2	Stärken und Limitationen	113
8.3	Implikationen für Forschung und Praxis	114
	Literaturverzeichnis	116
	Anhang	125

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Das Bildungswesen der Schweiz (vereinfacht)</i>	13
Abbildung 2: <i>Top-10-Bestand nach Staatsangehörigkeit</i>	20
Abbildung 3: <i>Schema zur Typologie der Bevölkerung nach Migrationsstatus</i>	21
Abbildung 4: <i>Lernende der obligatorischen Stufe, nach Staatsangehörigkeit</i>	22
Abbildung 5: <i>Höchste abgeschlossene Ausbildung der ständigen Wohnbevölkerung 2017, nach Migrationsstatus</i>	24
Abbildung 6: <i>Quote der sofortigen Übergänge in die Sekundarstufe II, 2015</i>	25
Abbildung 7: <i>Lernende der Sekundarstufe II und Tertiärstufe, nach Staatsangehörigkeit</i>	27
Abbildung 8: <i>Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft</i>	55
Abbildung 9: <i>Forschungsmodell</i>	66
Abbildung 10: <i>Design-Schema TREE1</i>	73
Abbildung 11: <i>Histogramm objektiviertes kulturelles Kapital der Familie</i>	129
Abbildung 12: <i>Histogramm concerted cultivation</i>	129
Abbildung 13: <i>Histogramm Kulturelle Partizipation der Schulkinder</i>	130
Abbildung 14: <i>Histogramm Bildungsförderliche Güter im Haushalt</i>	130
Abbildung 15: <i>Binäre logistische Regression des Gesamtmodells separat für Kinder mit Migrationshintergrund</i>	131
Abbildung 16: <i>Binäre logistische Regression des Gesamtmodells separat für autochthone Kinder</i>	132

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	<i>Variablenübersicht</i>	80 ff.
Tabelle 2:	<i>Omnibus-Tests der Modellkoeffizienten</i>	84
Tabelle 3:	<i>Deskriptive Verteilung der abhängigen Variable Bildungschancen</i>	84
Tabelle 4:	<i>Deskriptive Verteilung der unabhängigen Variable Migrationshintergrund</i>	85
Tabelle 5:	<i>Bivariater Zusammenhang Ausbildungsstatus*Migrationshintergrund</i>	85 f.
Tabelle 6:	<i>Bivariater Zusammenhang schulische Ausbildung*Geschlecht</i>	86 f.
Tabelle 7:	<i>Bivariater Zusammenhang schulische Ausbildung*Bildung Vater</i>	87
Tabelle 8:	<i>Bivariater Zusammenhang schulische Ausbildung*Bildungsaspirationen Eltern</i>	88
Tabelle 9:	<i>Bivariater Zusammenhang schulische Ausbildung*Deutschnote</i>	88 f.
Tabelle 10:	<i>Bivariater Zusammenhang Migrationshintergrund*Deutschnote</i>	89
Tabelle 11:	<i>Logistische Regression der Modelle 1 und 2</i>	91
Tabelle 12:	<i>Binäre logistische Regression des Modells 3/Gesamtmodells</i>	93 f.
Tabelle 13:	<i>Binäre logistische Regression des Modells 4</i>	95
Tabelle 14:	<i>Binäre logistische Regression des Modells 5</i>	97 f.
Tabelle 15:	<i>Binäre logistische Regression des Modells 6</i>	98 f.
Tabelle 16:	<i>Binäre logistische Regression des Modells 1 separat für Kinder mit Migrationshintergrund und nur autochthone Kinder</i>	100
Tabelle 17:	<i>Kollinearitätsstatistik</i>	125 f.
Tabelle 18:	<i>Häufigkeitstabelle Ausbildungsstatus</i>	126 f.
Tabelle 19:	<i>Häufigkeitstabelle unabhängige (nominale) Variablen</i>	127 f.
Tabelle 20:	<i>Bivariater Zusammenhang Migrationshintergrund*Vermögen</i>	131

1. Einleitung

«Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass: [...]

Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können;

Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden [...]»

(Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, Artikel 41 Absatz 1 f und g)

«Das Schweizer Bildungssystem ist noch immer sozial ungerecht». So betitelt Jörg Krummenacher, Journalist bei der Neuen Zürcher Zeitung, kurz nach Weihnachten 2018 seinen Artikel auf der Onlineplattform der Tageszeitung und bezieht sich in seiner Aussage auf eine Publikation des Schweizerischen Wissenschaftsrats (Krummenacher 2018). Der Titel des Artikels mag zwar etwas flapsig formuliert daherkommen, beschreibt aber ein Phänomen, das lange schon trotz Bildungsexpansion, zahlreichen politischen Massnahmen und zunehmendem Abbau sozialer Mobilitätsschranken eine hartnäckige Realität der Schweizer Gesellschaft bleibt: Der Verlauf von Bildungswegen und der Erwerb von Bildungsabschlüssen lassen sich in der Schweiz mit hoher Wahrscheinlichkeit anhand einiger weniger Informationen zum sozioökonomischen Status der Eltern vorhersagen. Dieses Phänomen der sozialen Selektivität ist auch in der jüngsten Vergangenheit empirisch beobachtbar: Soziale Ungleichheiten werden durch das Schweizer Bildungssystem nicht nur nicht gemindert, sie werden sogar reproduziert (Schweizerischer Wissenschaftsrat (SWR) 2018): S. 8). Das in der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft verankerte Bestreben des Bundes, das meritokratische Prinzip – also dass Erfolge an Leistungen gekoppelt sind und höhere Leistungen mit mehr Erfolg belohnt werden – in der Teilhabe an und dem Erwerb von Bildung zu fördern, trägt realiter also nur wenig Früchte. Das Fehlen dieser Chancengleichheit im Schweizer Bildungssystem wurde in zahlreichen Studien, Monographien und Sammelbänden empirisch untersucht und belegt (vgl. u.a. Becker 2010b; Zangger und Becker 2016; Felouzis und Charmillot 2017).

Besonders für Schulkinder mit Migrationshintergrund ist die Chancengleichheit allerdings von grosser Wichtigkeit, da Bildung beziehungsweise der Zugang dazu immer wieder als Schlüssel zur Integration aufgeführt wird. Umso paradoxer ist es, dass die Chancengleichheit für

Schulkinder mit Migrationshintergrund in der Regel gleich mehrfach verletzt ist. **Deshalb will sich diese Arbeit mit dem Bildungserwerb von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schweiz befassen.** Empirischen Studien zufolge werden Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu autochthonen Kindern jeweils häufiger in Sekundarstufen mit niedrigerem Leistungsanspruch eingegliedert (Kronig 2001), sind bedeutend überrepräsentiert an Sonderschulen (Beck et al. 2010) und haben grössere Schwierigkeiten beim Eintritt in zertifizierende nachobligatorische Ausbildungen (Meyer 2003) – um nur einige der beobachtbaren Tendenzen zu nennen. Zudem setzt sich die Migrationspopulation der Schweiz zwar zunehmend heterogener zusammen, dennoch ist ein grosser Anteil ebendieser eher niedrig qualifiziert (Beck 2015) – man denke beispielsweise an den Zuzug der zahlreichen Gastarbeitenden seit dem 19. Jahrhundert. Zwar nahm in den vergangenen Jahren auch der Zuzug Hochqualifizierter zu, dennoch erreichen Personen mit Migrationshintergrund mit einigen Ausnahmen häufiger einen unterdurchschnittlichen sozioökonomischen Status in der Schweiz (Meyer 2003).

Für ein klassisches Einwanderungsland wie die Schweiz, das sich durch eine lange und ausgehende Migrationsgeschichte auszeichnet und dessen Bevölkerung zu rund einem Viertel aus ausländischen Staatsangehörigen besteht, heisst das – vor dem Hintergrund der Bedeutung der sozialen Herkunft für die Bildungschancen – nicht weniger, als dass ein grosser Teil der Kinder, die in das Bildungssystem eintreten, schon zu Beginn ihrer Schulkarriere aufgrund ihrer ethnischen Herkunft mit schlechteren Startbedingungen ausgestattet sind.

Die Erklärung für die Entstehung der Ungleichverteilung der Chancen im Bildungssystem sucht die Bildungssoziologie klassischerweise in der sozialen Herkunft der Schulkinder. Dabei gehen handlungstheoretische Erklärungsansätze davon aus, dass sich dieser doppelt negative Effekt für Kinder mit Migrationshintergrund aus einem grundsätzlich niedrigeren sozialen Status und unter anderem daraus resultierenden bescheideneren Bildungsaspirationen zusammensetzt. Die handlungstheoretischen Ansätze versuchen also den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen anhand individueller Wahlentscheidungen zu erklären. Diese Erklärungsansätze gehen oft auf die Theorie der primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft nach Raymond Boudon zurück, die im Theorieteil dieser Arbeit diskutiert wird. Weiter wird in der Forschung auch vermehrt der Einfluss linguistischer Fähigkeiten der Kinder auf deren Bildungserfolg untersucht. Dies scheint natürlich vor allem im Fall von Kindern mit Migrationshintergrund plausibel, wenn sich deren Erstsprache von der Amtssprache unterscheidet. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hingegen vermutet den Prozess der intergenerationalen Reproduktion kulturellen Kapitals hinter ungleich verteilten Bildungschancen im Kleinen,

sozialer Ungleichheit im Grossen. Das Verhältnis von Sozialstruktur und Kultur ist ein wichtiges Forschungsgebiet der Soziologie und leistet einen grossen Erklärungsbeitrag zur Aufklärung von sozialen Ungleichheiten. So können kulturelle Lebensstile – also eine bestimmte Art der Lebensführung – beispielsweise den Erfolg im Bildungssystem beeinflussen und dadurch als Ressourcen verstanden werden, die in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen vorteilhaft verwertet werden können (Jacob und Kalter 2012: S. 221). Die Annahme beispielsweise, dass Kinder von tertiärgebildeten Eltern mit hoher Wahrscheinlichkeit ebenfalls studieren, während «Arbeiterkinder» überdurchschnittlich oft eine Lehre machen, wurde in zahlreichen empirischen Studien bestätigt (u.a. Combet 2013; Becker 2010b; Becker und Hecken 2008). Eine systematische Verknüpfung der Lebensstilforschung mit der Migrationsforschung wurde bisher allerdings nur in vergleichsweise wenigen Studien untersucht (Ganzeboom und Nagel 2007; Jacob und Kalter 2012; Hans 2015). Die Erkenntnisse dieser Studien befördern zwar Ergebnisse zu Tage, die untereinander nicht ganz im Einklang stehen, deuten aber grundsätzlich darauf hin, dass der Prozess der intergenerationalen Transmission von sozialem Status über hochkulturelle Lebensstile in Familien mit Migrationshintergrund weniger stark ausgeprägt ist als in autochthonen Familien (Jacob und Kalter 2012: 233 ff.).

Ziel dieser Arbeit ist es zunächst, sich mit diesen theoretischen Ansätzen, denen mehr gemein ist, als dass es der erste Blick erahnen lässt, intensiv und extensiv auseinanderzusetzen und dadurch ein besseres Verständnis dafür zu schaffen, welche Faktoren den Bildungserwerb von Kindern mit Migrationshintergrund mitgestalten. Im Besonderen untersucht diese Masterarbeit allerdings die Frage, ob kulturelles Kapital im Sinne Bourdieus eine universelle Währung ist. Bei aller Obskurität, die Bourdieu dem Prozess der intergenerationalen Reproduktion von kulturellem Kapital zuschreibt, liegt die Vermutung nahe, dass das kulturelle Kapital – ähnlich dem monetären Kapital – nicht überall auf der Welt gleich viel wert ist, sondern eben währungsabhängig variiert, entwertet oder gar komplett abgewertet werden kann, je nachdem ob und wie stark sich die dominante Hochkultur im Herkunftsland von der dominanten Hochkultur in der Aufnahmegesellschaft unterscheidet. Die Bedeutung der intergenerationalen Reproduktion von kulturellem Kapital für den Bildungserfolg von Kindern wurde inzwischen in zahlreichen Studien in verschiedenen Ländern untersucht (Rössel und Beckert-Ziegenschmid 2002: S. 502). Die Rolle allerdings, die die intergenerationale Weitergabe von kulturellem Kapital für den Bildungserfolg von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund hat, fand bisher international und vor allem in der Schweiz wenig Beachtung. Doch diesem Forschungsinteresse kommt gerade heutzutage, da die Frage der Integration von Personen mit Migrationshintergrund medial und politisch hitzig diskutiert wird, eine grosse Wichtigkeit zu und es lohnt sich

umso mehr, einen theoriegeleiteten, empirischen Blick auf die Sachlage zu werfen. Die Forschungsfragen dieser Arbeit lauten also: **Was beeinflusst die Bildungschancen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, und können Kinder mit Migrationshintergrund, deren Eltern über ein hohes kulturelles Kapital verfügen, im Schweizer Bildungssystem in gleichem Masse von ebendiesem profitieren, wie es Kinder ohne Migrationshintergrund können?**

Diese Forschungsfragen werden anhand von Daten der TREE-Längsschnittstudie (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) der Universität Bern untersucht, die Schulkinder begleitet, die im Jahr 2000 an der ersten Schweizer PISA-Studie teilnahmen und im gleichen Jahr aus der obligatorischen Schulpflicht entlassen wurden. Der Fokus dieser Arbeit wird entsprechend auf den zweiten Bildungsübergang, also dem Übertritt aus der obligatorischen Schule auf weiterführende Schulen oder in den Arbeitsmarkt, gelegt.

Um sich ein umfassendes Bild der Ausgangslage in der Schweiz zu machen, widmet sich diese Arbeit in Kapitel 2 zunächst der Situation in der Schweiz. Dafür werden das Schweizer Bildungssystem und die Bildungsexpansion der 1950er und 1960er Jahre beschrieben. Zudem wird auf die Migrationsgeschichte der Schweiz im Zeitverlauf und die Verteilung von Personen mit Migrationshintergrund im Schweizer Bildungssystem eingegangen. Im Anschluss wird dann der Forschungsstand zuerst international, dann in der Schweiz ausführlich gesichtet. Im vierten Kapitel dieser Arbeit wird der theoretische Hintergrund der vorliegenden Untersuchung beschrieben. Diese Arbeit fokussiert sich in grossen Teilen auf die theoretischen Ausführungen Bourdieus, mit besonderem Augenmerk auf den Prozess der intergenerationalen Weitergabe von kulturellem Kapital und dessen Bedeutung für die Bildungschancen von Kindern und der Rolle der Sprache – die Ausführungen dazu finden sich in den Unterkapiteln 4.1 beziehungsweise 4.3. Weil ihnen in der Bildungssoziologie eine grosse Bedeutung zugesprochen wird, kann in dieser Arbeit allerdings auch nicht auf eine ausführliche Besprechung des Rational-Choice-Ansatzes nach Raymond Boudon und den daran anknüpfenden Modellen von Erikson & Jonsson, Breen & Goldthorpe sowie Hartmut Esser verzichtet werden. Die Besprechung dieser Modelle findet sich im Unterkapitel 4.2. Im Besonderen soll im Theorieteil auch untersucht werden, wie sich die Kapitalarten nach Bourdieu auf die primären und sekundären Herkunftseffekte nach Boudon auswirken. Basierend auf den theoretischen Ausführungen wird im 5. Kapitel das Forschungsmodell dieser Arbeit vorgestellt und besprochen sowie entsprechende Hypothesen daraus abgeleitet. Das anschliessende Kapitel widmet sich den Daten, der Methode und der Operationalisierung, um dann im 7. Kapitel die deskriptiven Befunde, bivariaten

Zusammenhänge und die multivariaten Ergebnisse der binären logistischen Regression beziehungsweise die Hypothesenprüfung zu präsentieren. Im abschliessenden Kapitel acht wird nicht nur ein Fazit für die vorliegende Arbeit formuliert, sondern es werden auch die Stärken und Limitationen der vorliegenden Arbeit sowie Implikationen für die zukünftige Forschung auf dem Gebiet der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund formuliert.

2. Die Situation in der Schweiz

Um die Forschungsfragen dieser Masterarbeit verstehend und holistisch untersuchen zu können, bedarf es, sich zunächst einmal einen Überblick über die Situation in der Schweiz zu machen. Da sich diese Masterarbeit zentral mit zwei Themen – nämlich dem Bildungswesen und der Rolle von einem Migrationshintergrund in diesem Kontext – befasst, wird in den folgenden Unterkapiteln zunächst das Bildungswesen der Schweiz etwas näher beleuchtet und die Bildungsexpansion um die 1960er Jahre besprochen. Anschliessend folgen einige Erläuterungen zur (Sozio-)Demographie in der Schweiz mit besonderem Augenmerk auf Personen mit Migrationshintergrund und der Frage, wer in der Schweiz wie in welchen Bildungszweigen vertreten ist.

2.1 Allgemeines zum Bildungswesen der Schweiz

Die Schule ist natürlich mehr als nur Ort des Lernens. In der Schule werden auch Freundschaften geschlossen, Identitäten gebildet, Regeln über das Miteinander und die Welt erfahren und noch viel mehr – jeder und jede, die selbst einmal eine Schule besucht hat, weiss darüber nur allzu gut Bescheid. In den folgenden Erläuterungen werden diese Aspekte allerdings nicht diskutiert, sondern allein die Organisation von Wissensvermittlung in der Schweiz beleuchtet. Nicht, weil die zwischenmenschlichen und entwicklungspsychologischen Faktoren der Schule nicht interessant oder gar relevant wären, sondern vielmehr, weil sie im Kontext dieser Arbeit eine sekundäre Rolle spielen.

In der mehrsprachigen und föderalistisch organisierten Schweiz ist das Bildungswesen vom Eintritt in die obligatorische Stufe bis zur Tertiärstufe Staatsaufgabe. Die Hauptverantwortung für das Bildungswesen obliegt den 26 Kantonen. Während die obligatorische Schule in hohem Masse kantonal und lokal verankert ist, haben im nachobligatorischen Bereich sowohl die Kantone als auch der Bund ihre jeweiligen Zuständigkeiten (Schweizerische Konferenz der kantonalen Bildungsdirektoren 2017). Auf nationaler Ebene wird das Bildungswesen durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) koordiniert. Je nach Sprachgebiet ist die Unterrichtssprache entweder Deutsch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch.

Die Schulpflicht dauert in der Schweiz elf Jahre und setzt sich zusammen aus der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Die Primarstufe umfasst acht Jahre – inklusive zwei Jahren

Kindergarten oder zwei Jahre einer Eingangsstufe. Die Sekundarstufe I umfasst drei Jahre – ausser im Kanton Tessin, in dem die Sekundarstufe I (Scuola media) vier Jahre umfasst. Die Kinder sind bei Beginn der Schulpflicht in der Regel vier Jahre alt. In einigen wenigen Kantonen der Deutschschweiz ist der Besuch des Kindergartens gar nicht oder nur während eines Jahres obligatorisch. De facto besuchen aber auch in diesen Kantonen die Kinder den Kindergarten in der Regel während zwei Jahren. Eine weitere Besonderheit in einigen Deutschschweizer Kantonen ist die Führung einer sogenannten Grund- oder Basisstufe, bei der vier- bis achtjährige Kinder bzw. vier- bis siebenjährige Kinder dieselbe Klasse besuchen. Die Sekundarstufe I ist in verschiedene Anforderungsniveaus unterteilt und die Schulkinder werden in allen Fächern oder einem Teil der Fächer in entsprechenden Leistungsgruppen unterrichtet. Dabei sind verschiedene Organisationsformen möglich – beispielsweise getrennte Klassen oder gemeinsame Klassen mit Niveauunterricht in einzelnen Fächern (ebd.). Grundsätzlich folgt das Bildungssystem in der Schweiz dem meritokratischen Prinzip, nach dem Bildungsabschlüsse entsprechend der individuellen Leistung verteilt werden.

Nach dem Besuch der obligatorischen Schule folgt der Bereich der nachobligatorischen Bildung, der einerseits die Sekundarstufe II sowie die Tertiärstufe umfasst. Gemäss EDK beginnen nach Abschluss der obligatorischen Schule rund zwei Drittel der Jugendlichen eine Ausbildung, die Schule und Praxis verbindet – die sogenannte duale Berufslehre. Die Lehre resultiert in einem beruflichen Fähigkeitszeugnis und kann zusätzlich mit einer Berufsmaturität abgeschlossen werden. Rund ein Drittel der Jugendlichen besucht nach der obligatorischen Schule eine Fachmittelschule oder ein kantonales Gymnasium, die auf ein Studium an einer Hochschule oder Universität vorbereiten (ebd.). Insgesamt erwerben über 90% der Jugendlichen einen Abschluss auf Sekundarstufe II, was ihnen einen direkten Berufseinstieg, den Wechsel in eine Fachhochschule oder – mit einer gymnasialen Maturität, einer Fachmaturität oder einer Berufsmaturität – ein Studium an einer Hochschule oder Universität ermöglicht. Die Maturitätsquote beträgt gemäss EDK 37.5% (ebd.). Die Tertiärstufe umfasst zuletzt die universitären Hochschulen, die Fachhochschulen und die pädagogischen Hochschulen sowie die höhere Berufsbildung. Die Abschlussquote auf der Tertiärstufe beläuft sich gemäss EDK auf 45%, wobei dabei zwei Drittel Hochschulabschlüsse und ein Drittel Abschlüsse der höheren Berufsbildung sind (ebd.). Die Abbildung 1 auf Seite 13 zeigt eine vereinfachte grafische Darstellung des Schweizer Bildungswesens. Die Zahlen im grauen Kästchen beschreiben die Einteilung in das ISCED-Klassifikationsschema 2011 der UNESCO. Die Pfeile mit durchgehender Linie beschreiben Bildungszweige, in denen der direkte Zugang möglich ist, während Pfeile mit gepunkteter Linie jene Bildungswege beschreiben, die eine Zusatzqualifikation oder Berufspraxis erfordern.



in der Verteilung der Bildungsabschlüsse bestehen, gilt es in dieser Masterarbeit bekanntermassen noch zu erforschen.

2.2 Bildungsexpansion und Differenzierung

Bisher wurde die Schule beziehungsweise das Bildungssystem als Ort des Lernens thematisiert. Die Funktion des Bildungssystems beschränkt sich allerdings nicht nur auf die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten. Durch seine Zuteilungs- und Verteilungsfunktion stellt das Bildungssystem auch die Weichen für die spätere Berufslaufbahn und die damit verbundenen Lebens- und Konsumchancen. Diese Zuteilung hat sich gemäss dem meritokratischen Prinzip an dem Postulat der Chancengleichheit ebenso zu orientieren wie an jenem der Leistungsgerechtigkeit, während zugeschriebene Merkmale wie Geschlecht, ethnische oder religiöse Zugehörigkeit, soziale Herkunft oder Wohnort keine Rolle bei der Zuteilung spielen dürfen.

Um die 1950er und 1960er Jahren begann das Schweizer Bildungssystem – wie auch in anderen Ländern – zu wachsen. Dies einerseits aus demographischen Gründen, da seit den Kriegsjahren die Geburtenrate angestiegen war und die florierende wirtschaftliche Lage den Zuzug der sogenannten Gastarbeiter beförderte. Criblez nennt neben den demographischen Faktoren, die das Wachstum des Bildungssystems begründeten, noch zwei andere Faktoren, die die Bildungsexpansion massgeblich beschleunigten. Nämlich zeichnete sich erstens seit Ende der 1950er Jahre ein Nachwuchsmangel an qualifizierten Personen ab. Zunächst betraf das vor allem wissenschaftliche und technische Betriebe, der Nachwuchsmangel wurde dann aber bald zu einem Problem allgemeiner Natur. Die «Probleme des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses» schürten Ängste, dass die Schweiz an internationaler Wettbewerbsfähigkeit einbüsse und führten schliesslich zu einer grundlegenden Kritik am Schweizer Bildungssystem (Criblez 2014: S. 3). Zweitens, so hält Criblez fest, wurde diese ökonomische Dynamik – gekoppelt mit nationalen Existenzängsten im Kalten Krieg – in den 1960er Jahren durch eine gesellschaftspolitische Dynamik ergänzt. Vor dem Hintergrund internationaler Gespräche zum Thema Bildungschancen forderte die politische Linke eine verbesserte Teilhabe aller sozialen Schichten an den Erträgen der florierenden Wirtschaft, insbesondere eine bessere Beteiligung am höheren Bildungswesen. Das Abbauen sozialer Schranken und die Rekrutierung begabter Schüler und Schülerinnen, die bisher von den höheren Bildungsstufen ausgeschlossen waren, wurden zu den zentralen Punkten der modernen Bildungspolitik (ebd.: S. 3 f.). Mit dem Begriff der Bildungsexpansion wird in den Sozialwissenschaften grundsätzlich der Ausbau der Bildungsangebote und -strukturen im sekundären und tertiären Bereich des Bildungswesens bezeichnet. Was für

Veränderungen die Bildungsexpansion in der Schweiz mit sich brachte, wird im Folgenden grob zusammengefasst:

Auf Sekundarstufe I führte die Bildungsexpansion zu einer bis heute anhaltenden Diskussion über die Struktur ebendieser Schulstufe. Auf der Sekundarstufe II leitete die Bildungsexpansion in der Schweiz einen Prozess der Systemdifferenzierung ein. Dabei wurde im Gymnasium der mathematisch-naturwissenschaftliche Maturitätstypus dem altsprachlichen Profil gleichgestellt. Ebenso wurden zwei neue Maturitätstypen eingeführt, nämlich das wirtschaftliche und das neusprachliche Profil. Weiter wurde in einigen Kantonen die Diplommittelschule und die «Lehramtsmatur», ein Maturitätstyp, der explizit auf pädagogische Berufe vorbereiten soll, etabliert. Ausserdem wurde als Alternative zum Langzeitgymnasium der sogenannte «gebrochene Bildungsweg», also jene Schullaufbahn, die nicht über das Langzeitgymnasium im Anschluss an die Primarschule führt, sondern über die Sekundarschule oder die Bezirksschule und ein daran anschliessendes Kurzzeitgymnasium, stark erweitert sowie Angebote der Erwachsenenmatur eingeführt. Im dualen Berufsbildungssystem wurden neue Lehrberufe geschaffen sowie die Berufslehre differenziert. Ausserdem wurde die Berufsmittelschule geschaffen, um den Bedürfnissen von leistungsstarken Schülern und Schülerinnen gerecht zu werden (ebd.: S. 4 f.)

Auf der tertiären Stufe wurden die Höheren Technischen Lehranstalten ausgebaut und zahlreiche Studiengänge in den Bereichen Soziales, Wirtschaft, Gestaltung und Landwirtschaft eingeführt. Viele dieser Strukturen wurden dann in den 1990er Jahren zu Fachhochschulen weiterentwickelt. Gemäss Criblez bestand die grösste Herausforderung in den 1960er und 1970er Jahren allerdings darin, genügend Studienplätze an den Universitäten zur Verfügung zu stellen. Die Eidgenössische Kommission für Nachwuchsfragen erwartete in der ersten Hälfte der 1960er Jahre eine Verdoppelung der Anzahl der Studierenden bis in die Mitte der 1970er Jahre (ebd.: S. 5). Aus diesem Grund wurde die Forderung nach einem starken Ausbau des schweizerischen Hochschulwesens laut. Diesem Ruf folgten nicht nur der Bund mit der Einführung des 1965 eingesetzten Schweizerischen Wissenschaftsrats, sondern auch die Kantone Aargau, Luzern und Tessin, die in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre je eine neue Hochschule gründeten (ebd.: S. 5).

Wenn auch die Bildungsexpansion zunächst Folge grösserer Schuljahrgänge war, trugen im Verlauf der 1960er und 1970er Jahre verstärkt auch strukturelle Massnahmen – beispielsweise in Form der Öffnung der höheren Bildung und des Ausbaus des Bildungssystems nach unten und oben – zur Bildungsexpansion und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen bei. Neben den erwähnten Massnahmen und Folgen der Bildungsexpansion spielten

auch der Ausbau des Kindergartenangebots und die Verlängerung der obligatorischen Schulzeit von sieben oder acht auf neun Jahre eine zentrale Rolle im Gesellschaftswandel, der der Bildungsexpansion folgte (ebd.: S. 5).

2.3 Die Migrationsgeschichte der Schweiz

Migrationsphänomene stellen in der Schweiz – und weltweit – eine historische Normalität dar. Folgend dient dieses Unterkapitel dazu, einen kritischen und kompakten Überblick über die wichtigsten Etappen der Migrationsgeschichte in der Schweiz zu vermitteln, ohne dabei Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

Gianni D’Amato, Professor und Direktor des Schweizerischen Forums für Migrations- und Bevölkerungsstudien an der Universität Neuenburg, datiert die ersten grösseren Migrationsbewegungen in der Schweiz im 16. und 17. Jahrhundert, als die Hugenotten und andere protestantische Flüchtlinge in der Folge der Bartholomäusnacht und des Dreissigjährigen Krieges in der Schweiz Zuflucht fanden. Zu diesem Zeitpunkt galt die Schweiz als «Hort der Freiheit» (D’Amato 2008: S. 177) – ein Ruf resultierend aus der Kombination der Schweizer Neutralität, der sprachlichen und kulturellen Vielfalt, der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stabilität und nicht zuletzt aus der Verbindung aus direkter Demokratie und Föderalismus. Im 19. Jahrhundert, nach dem Sonderbundskrieg 1848 und der aus dem Sieg der liberalen Kantone folgenden Triumph des Schweizer Liberalismus, fanden verschiedene europäische Exilanten Unterschlupf in der Schweiz (ebd.: S. 178). Im Zuge der beschleunigten Industrialisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzte dann auch der Wandel der Schweiz zu einem Einwanderungsland moderner Prägung ein. In dieser Zeit wanderten insbesondere deutsche Akademiker, Selbstständige und Handwerker in die Schweiz ein, aber auch Italiener, die Beschäftigung fanden in der Wissenschaft, der Industrie, dem Baugewerbe und dem Infrastrukturbau, wanderten vermehrt in die Schweiz ein¹. Zwischen 1888 und 1919 stieg die Anzahl der deutschen Staatsbürger in der Schweiz von 112'000 auf 220'000 an, während die italienische Gemeinde in der Schweiz zwischen 1900 und 1910 von 117'000 auf 203'000 wuchs (ebd.: S. 178).

¹ D’Amato spricht hier ausdrücklich nur im Maskulinum. Es ist unklar, ob es sich um das generische Maskulinum handelt oder in der Tat mehrheitlich Männer in die Schweiz einwanderten. Da der Autor aber vornehmlich Gründe der Beschäftigung als Migrationsgrund aufführt, ist anzunehmen, dass es sich tatsächlich vermehrt um Zuwanderung von Männern handelte, da die Grenzen der Geschlechterrollen im 19. Jahrhundert noch deutlich restriktiver verliefen und Frauen sich häufig der unbezahlten Hausarbeit und Kinderbetreuung widmeten.

Die Verantwortung für die Migrationspolitik oblag in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg den Kantonen, wobei deren Gesetze den Bedingungen der bilateralen Vereinbarungen betreffend der Zuwanderung zu entsprechen hatten. Zu jener Zeit standen die Schweiz und andere Staaten der Einwanderung eher positiv gegenüber, da sie so für die eigenen Bürger und Bürgerinnen ebenfalls die Möglichkeit der Auswanderung sicherstellen konnten. Gegen Ende des Ersten Weltkriegs wurde jedoch die erste Kampagne gegen den Aufenthalt von «Fremden» in der Schweiz lanciert und 1925 wurde von der Schweizer Bevölkerung ein Verfassungszusatz angenommen, der dem Bundesrat gemäss D'Amato die Verantwortung übertrug, die Niederlassung von Ausländerinnen und Ausländern auf Bundesebene zu regeln. Zudem erhielt der Bundesrat den Verfassungsrahmen für den Aufbau der Fremdenpolizei und die Formulierung des 1931 vorgeschlagenen Bundesgesetzes über den Aufenthalt und die Niederlassung von Ausländern (ANAG), das mit dem flexiblen System der Niederlassung und unterschiedlichen Aufenthaltsbewilligungen der heutigen Regelung durch das Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer (AuG) teilweise ähnelte (ebd.: S. 178 f.; Schweizerische Bundeskanzlei (KAV)). Ab diesem Zeitpunkt musste die Zuwanderung mit den moralischen und wirtschaftlichen Interessen der Schweiz vereinbar sein und den Aspekt der «Überfremdung» in seine Entscheide miteinbeziehen. Gemäss D'Amato hat der politische Konsens in Fragen der kulturellen und demographischen «Fremdenabwehr» bis 2008 verhindert, dass in der Schweiz eine einheitlich auf Integration ausgerichtete Einwanderungspolitik hätte etabliert werden können und von Arbeitsmigrantinnen und -migranten bis zur Einführung des Ausländergesetzes (AuG) von 2008 implizit erwartet wurde, dass sie die Schweiz nach verrichteter Arbeit wieder verlassen (D'Amato 2008: S. 179).

Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges veränderten sich die Bedürfnisse westlicher Staaten dahingehend, dass der Drang sich ökonomisch in der Marktwirtschaft zu stabilisieren wuchs, was wiederum zu einer Förderung der Auswanderung und einem generellen Mobilitätsanstieg führte. 1948 unterzeichnete die Schweiz ein Rekrutierungsabkommen mit Italien, unter dem zahlreiche italienische Arbeitskräfte im Infrastruktur- und Bausektor sowie in der Maschinen- und Textilbranche eingesetzt wurden (ebd.: S. 179). Die Zahl der Migranten und Migrantinnen, die sich seit der Wiederaufnahme der Rekrutierungspolitik in der Schweiz niederliessen, stieg von 271'000 im Jahr 1950 auf 476'000 im Jahr 1960 und 1'080'000 im Jahr 1970. Während zu Beginn der Wiederaufnahme der Rekrutierungspolitik vor allem italienische Arbeitskräfte einwanderten, diversifizierten sich die Herkunftsregionen ab den 1960er Jahren, so stammten 1970 nur noch die Hälfte der Arbeitskräfte aus Italien. Derweil kamen 20 Prozent der Ausländerinnen und Ausländer aus den Nachbarstaaten Deutschland, Frankreich und Österreich, 10 Prozent aus

Spanien und 4 Prozent aus Portugal, der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien (ebd.: S. 179 f.). Aufgrund der andauernden wirtschaftlichen Hochkonjunktur verlor das Rotationsmodell sowohl politisch auch wirtschaftlich zunehmend an Bedeutung und wurde 1964 im Zuge des zweiten bilateralen Rekrutierungsabkommens mit Italien von einem integrationsorientierten Modell abgelöst, nachdem sich Vertreter und Vertreterinnen der Migrationsgemeinde für die Integration und Gleichberechtigung ausländischer Arbeitskräfte einsetzten. Die öffentliche Ausformulierung der Wünsche und Forderungen der Migrantenorganisationen führte zu einem Wiederaufleben der «Überfremdungsbewegung», die verhindern wollte, dass Migranten und Migrantinnen in der Schweiz mehr soziale und wirtschaftliche Rechte zugesprochen werden und die eine Reduzierung der Ausländeranteile in der Schweiz forderten (ebd.: S. 180).

Im Zuge des Ölshocks von 1973 und der damit verbundenen wirtschaftlichen Rezession mussten zahlreiche ausländische Arbeitskräfte die Schweiz verlassen – der Ausländeranteil fiel von 17.2% auf 14.8%. Nachdem sich die Wirtschaft Ende der 1970er Jahre erholte, kamen neben neuen italienischen Gastarbeitern nun auch vermehrt Arbeitskräfte aus Spanien, der Türkei und Portugal. Der Ausländeranteil stieg in den Folgejahren kontinuierlich an, von 14.8% (1980) auf 16.4% (1990) (ebd.: S. 181).

Die Wirtschaftskrise der 1990er Jahre wirkte sich besonders auf die Situation der ungelernten und inzwischen eher älteren ausländischen Arbeitskräfte negativ aus, denn der Wiedereinstieg in die Arbeitswelt war für sie besonders schwer. Die Arbeitslosenquote erreichte Rekordhöhen und die Rufe nach einer verstärkten Beteiligung des Bundes wurden lauter. In der Folge trat 1999 ein Integrationsartikel in Kraft, durch den der Bund sich an der kommunalen Integrationsförderung erstmals finanziell beteiligte. Das Thema der Integration und des interkulturellen Austausches gewann zunehmend an Wichtigkeit und fand mit einem Kapitel im neuen Ausländergesetz (AuG) von 2008 erstmals Einzug in das Gesetz (ebd.: S. 180).

Alles in allem stellt D'Amato in seinem ausführlichen Blick auf die Migrationsgeschichte in der Schweiz fest, dass einerseits die Gesetzesänderungen in der Schweiz den Bedürfnissen der Wirtschaft folgen und andererseits Migrationsströme ausserordentlich duktibel auf diese gewandelten Rahmenbedingungen reagieren. Zur Veranschaulichung verweist D'Amato auf verschiedene Statistiken: So waren zum Beispiel 1970 (in der Hochkonjunktur) mit rund 300'000 ausländischen Arbeitskräften knapp die Hälfte aller Ausländer in der Industrie beschäftigt, während es 2005 mit 169'000 nur noch 20.4% waren. Auch im Baugewerbe hat der Beschäftigungsanteil abgenommen, während der Beschäftigungsgrad in der Hotellerie leicht zugenommen hat. Diese Verschiebung ist gemäss D'Amato dem Aufstieg der Dienstleistungsökonomie

zuzuschreiben. Der Strukturwandel der Wirtschaft äussert sich aber nicht nur in den Beschäftigungsanteilen in den verschiedenen Branchen, sondern auch in der Diversifizierung der Herkunftsgebiete: S

eit dem Inkrafttreten der Bilateralen Verträge I 1999 nimmt die Einwanderung von deutschen und portugiesischen Personen kontinuierlich zu, während die Zuwanderung aus den klassischen Rekrutierungsländern Italien, Spanien und des ehemaligen Jugoslawien abnimmt (ebd.: S. 182).

Die Ausführungen von D'Amato beziehen sich bisher hauptsächlich auf die Arbeitsmigration. In den weiteren Teilen seiner Arbeit beschreibt der Autor dann die wichtigsten Aspekte der Asylmigration und der irregulären Migration. Auf eine weitere Ausführung dieser Aspekte wird an dieser Stelle allerdings verzichtet, da einerseits die bereits aufgeführten Entwicklungen in der Schweizer Migrationsgeschichte und -politik vermögen, ein Bild von der Entwicklung der Beziehung der Schweiz mit ihren Migrationsbewegungen zu zeichnen. Ausserdem ist die Arbeitsmigration neben dem Familiennachzug der häufigste Migrationsgrund für in die Schweiz angereiste ausländische Staatsangehörige. Aus diesem Grund, und im Kontext des Forschungsinteresses dieser Arbeit, sind Personen, die aufgrund ihrer Arbeit beziehungsweise ihrer Ausbildung oder aus familiären Gründen in die Schweiz migriert sind, und deren Kinder von besonderem Interesse.

2.4 Personen mit Migrationshintergrund in der Schweiz und im Schweizer Bildungssystem

2019 leben gemäss dem Staatssekretariat für Migration (SEM) und dem zentralen Migrationsinformationssystem (ZEMIS) 2'090'669 ausländische Staatsangehörige in der Schweiz und machen somit fast ein Viertel der Gesamtbevölkerung der Schweiz aus. In dieser Zahl sind alle ausländischen Staatsangehörigen mit einer Niederlassungsbewilligung C, einer Aufenthaltsbewilligung B, einer Kurzaufenthaltsbewilligung L \geq 12 Monate und anerkannte Flüchtlinge enthalten. Nicht enthalten sind Asylsuchende und vorläufig aufgenommene Personen, Diplomatinen und Diplomaten mit einer Aufenthaltsbewilligung des EDA, die internationalen Funktionärinnen und Funktionäre sowie deren Familienangehörige, sofern diese keine Erwerbstätigkeit ausüben (Staatssekretariat für Migration 2019). Auch Sans-Papiers sind in dieser Zahl nicht erfasst. Ob Personen, die sich in Notunterkünften und Durchgangszentren aufhalten, erfasst sind, ist unklar. Es ist auf jeden Fall davon auszugehen, dass mehr ausländische Staatsangehörige in der Schweiz leben, als in den amtlichen Statistiken erfasst. Die Abbildung 2 zeigt die Top 10 der Herkunftsgebiete der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung.

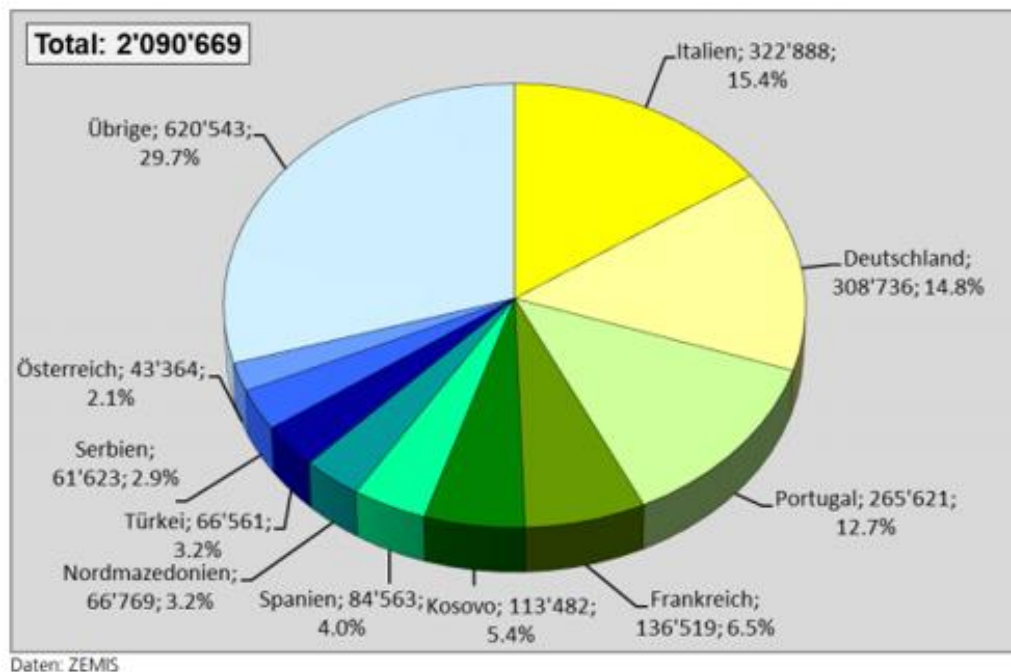


Abbildung 2: Top-10-Bestand nach Staatsangehörigkeit (ständige ausländische Wohnbevölkerung).
Quelle: Staatssekretariat für Migration 2019: S. 4.

Um sich nun ein Bild davon zu machen, wie Personen mit Migrationshintergrund in den verschiedenen Bildungsstufen in der Schweiz vertreten sind, gilt es zunächst die Unterteilung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 1. Generation und der Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 2. Generation oder höherer Generation einzuführen. Die Schweiz folgt in der Typologie der Bevölkerung mit Migrationshintergrund dabei den Richtlinien der Vereinten Nationen. Zunächst wird dafür zwischen native-born und foreign-born unterschieden, also zwischen Personen, die im Inland geboren wurden und Personen, die im Ausland geboren wurden. Gebürtige Schweizer und Schweizerinnen, die zwar im Ausland geboren wurden, von denen aber mindestens ein Elternteil im Inland geboren wurde, zählen zu der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Gebürtige Schweizer und Schweizerinnen, die im Ausland geboren wurden und deren beide Elternteile ebenfalls im Ausland geboren wurden, gehören zu der Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 1. Generation. Im Ausland geborene Personen, die in der Schweiz eingebürgert wurden – egal ob deren Elternteile im Inland oder im Ausland geboren wurden, gehören ebenfalls zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 1. Generation. Dasselbe gilt für im Ausland geborene Ausländer und Ausländerinnen. Zu der Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 2. Generation gehören im Inland geborene gebürtige Schweizer und Schweizerinnen, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Weiter gehören dazu im Inland geborene eingebürgerte Personen, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Im Inland geborene Ausländer und Ausländerinnen, von denen ebenfalls

mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, gehören ebenfalls zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 2. Generation. Zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund zählen folglich im Inland geborene Personen, von denen mindestens ein Elternteil ebenfalls im Inland geboren wurde sowie im Inland geborene eingebürgerte Personen, von denen beide Elternteile im Inland geboren wurden (Bundesamt für Statistik 2019a). Eine Übersicht dieser Einteilung zeigt die Abbildung 3. Die Abkürzung MGH bedeutet dabei Migrationshintergrund.

Geburtsort	Staatsangehörigkeit	Geburtsort der Eltern		
		Beide im Inland	Ein Elternteil im Inland, ein Elternteil im Ausland	Beide im Ausland
Im Inland	Gebürtige Schweizer/innen	Ohne MGH	Ohne MGH	2. Generation
	Eingebürgerte Personen	Ohne MGH	2. Generation	2. Generation
	Ausländer/innen	Ohne MGH	2. Generation	2. Generation
Im Ausland	Gebürtige Schweizer/innen	Ohne MGH	Ohne MGH	1. Generation
	Eingebürgerte Personen	1. Generation	1. Generation	1. Generation
	Ausländer/innen	1. Generation	1. Generation	1. Generation

Abbildung 3: Schema zur Typologie der Bevölkerung nach Migrationsstatus.

Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS) 2019a, eigene Darstellung.

Es gilt zu beachten, dass diese Typologie hierbei nur eine von vielen gebräuchlichen Varianten darstellt. Eine weitere gängige Praxis ist die Klassifizierung des Generationenstatus in 0.5- bzw. 0.25-Schritten, wie sie beispielsweise von Melanie Olczyk, Julian Seuring, Gisela Will und Sabine Zinn verwendet wird. Dabei ist eine Person mit Migrationshintergrund der 1,5. Generation eine Person, die im Ausland geboren wurde und vor dem 6. Lebensjahr ins Zielland eingereist ist. Der Migrationshintergrund in der 2,25. Generation beschreibt dabei Personen, die im Inland geboren wurden, von denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde und der andere Elternteil im Inland geboren wurde von Eltern, die beide im Ausland geboren wurden (Olczyk

et al. 2016: S. 46). Im Kontext dieser Arbeit allerdings wird der Verständlichkeit halber aber auf eine feingliedrigere Klassifizierung verzichtet und wann immer möglich mit der Typologie des Bundesamts für Statistik gearbeitet. Diese entspricht einerseits den internationalen Richtlinien der Vereinten Nationen und ermöglicht dadurch saubere Vergleiche, andererseits passt diese etwas grobgliedrige Klassifizierung gut zum Forschungsinteresse dieser Arbeit.

Um sich einen Überblick darüber zu verschaffen, wie die verschiedenen Bevölkerungsgruppen in der Schweiz in den verschiedenen Bildungszweigen vertreten sind, lohnt sich zunächst ein Blick in die Schweizerische Lernendenstatistik (Bundesamt für Statistik 2019b)². Diese zeigt, dass mit 27.3% etwas mehr als ein Viertel aller Kinder und Jugendlichen, die im Schuljahr 2017/2018 in der Schweiz den Kindergarten, die Primarschule oder die Sekundarstufe I besuchten, ausländischer Staatszugehörigkeit waren. Die Abbildung 4 zeigt, wie diese Kinder und Jugendlichen im Schuljahr 2017/2018 in den verschiedenen obligatorischen Schulstufen vertreten waren.

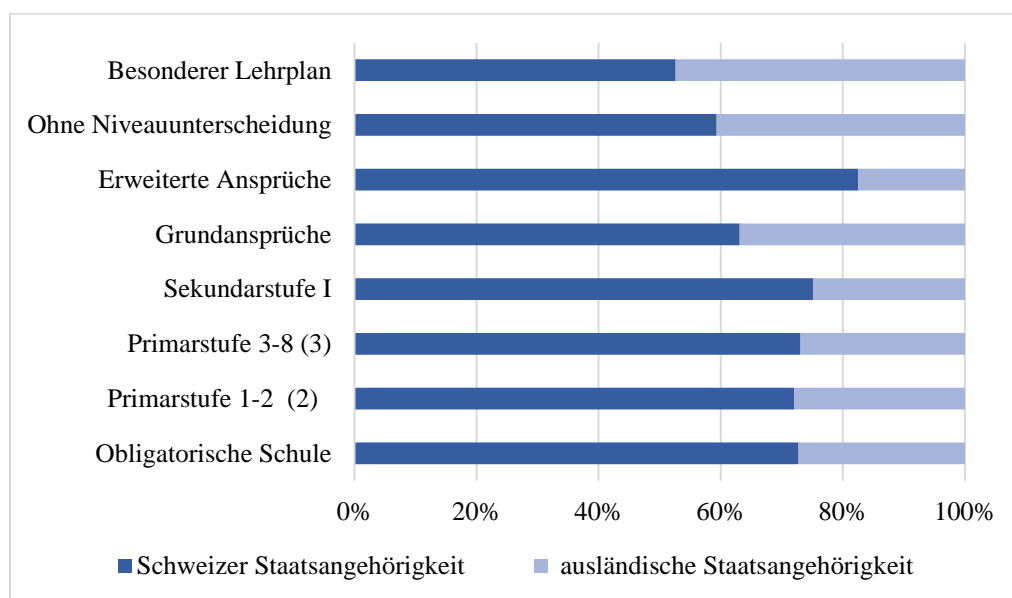


Abbildung 4: *Lernende der obligatorischen Stufe, nach Staatsangehörigkeit.*

Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS) 2019b, eigene Darstellung.

² In der Schweizerischen Lernendenstatistik ist ausschliesslich von «Ausländer» die Rede. Der Einheitlichkeit dieser Arbeit halber wurde diese Formulierung in den Diagrammen umformuliert zu «ausländische Staatsangehörigkeit». Die Schweizerische Lernendenstatistik rechnet in diese Gruppe alle Kinder und Jugendliche ein, die über keinen Schweizer Pass verfügen. Kinder und Jugendliche mit doppelter Staatsbürgerschaft, von denen eine die Schweizer Staatsbürgerschaft ist, werden zu den Kindern und Jugendlichen mit Schweizer Staatsangehörigkeit gezählt.

In den Primarstufen 1-2 (Kindergarten) beziehungsweise 3-8 (1. bis 6. Primarstufe) fallen zunächst keine Besonderheiten auf, da in diesen Stufen typischerweise auch noch keine Gruppierung nach Leistungsniveaus stattfindet. Blickt man aber auf die Gruppe der Lernenden, die die Sekundarstufe-I-Typ «Erweiterte Ansprüche» besuchen, fällt auf, dass hiervon lediglich 17.5% der Schülerinnen und Schüler eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen, während der Anteil Lernender ausländischer Staatsangehörigkeit im Typus «Grundansprüche» mit 36.9% mehr als doppelt so hoch ist. Zudem fällt auf, dass beinahe die Hälfte aller Lernenden, die nach einem besonderen Lehrplan unterrichtet werden, ausländischer Staatsangehörigkeit sind. Dies deutet darauf hin, dass sich schon früh in der Bildungskarriere Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund abzeichnen, die sich im Zeitverlauf vermutlich zunehmend manifestieren.

Nun gibt es zahlreiche Möglichkeiten, die Verteilung von Bildungsressourcen zu untersuchen. Ein ausgesprochen wichtiger Indikator für die strukturelle Integration und Chancengleichheit ist die höchste abgeschlossene Ausbildung. Denn die Ausbildung, über die eine Person verfügt, ist die Grundlage, auf der die weitere Beteiligung im Ausbildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt basiert. Die Integrationschancen sind ohne eine abgeschlossene Ausbildung gering, während sich eine höhere abgeschlossene Ausbildung positiv auf die strukturellen Integrationschancen auswirkt. Gemäss den Daten des Bundesamts für Statistik, die im Rahmen der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung (SAKE) erfasst wurden, hat beinahe die Hälfte (47.0%) der Schweizer Wohnbevölkerung im Jahr 2017 die Sekundarstufe II als höchstes Bildungsniveau abgeschlossen (Bundesamt für Statistik 2018a). 33.9% der Schweizer Wohnbevölkerung haben 2017 eine Ausbildung auf der Tertiärstufe abgeschlossen, während 19.2% die obligatorische Schule abgeschlossen haben. Allerdings ist zu beachten, dass viele Personen zwischen 15 und 30 Jahren ihren höchsten Bildungsabschluss noch nicht erreicht haben, da sie sich noch in Ausbildung befinden. Die Abbildung 5 zeigt nun, wie sich diese Abschlüsse in der Bevölkerungsgruppe nach Migrationsstatus unterscheiden.

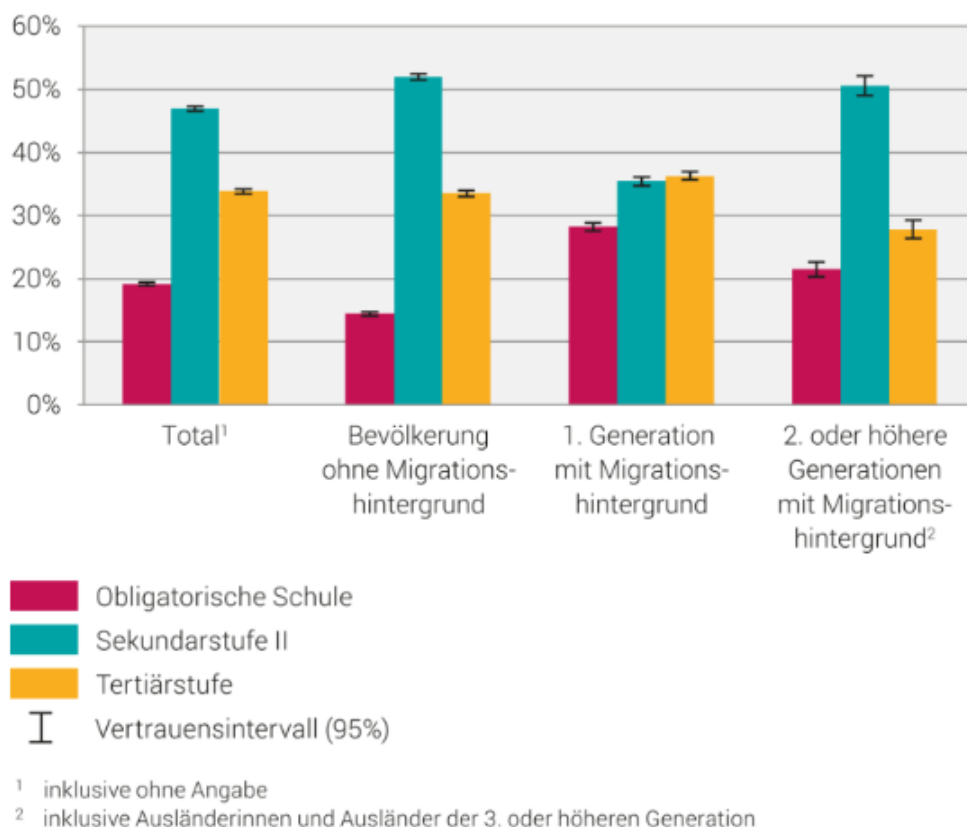


Abbildung 5: Höchste abgeschlossene Ausbildung der ständigen Wohnbevölkerung 2017, nach Migrationsstatus. Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS) – Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE) 2018a.

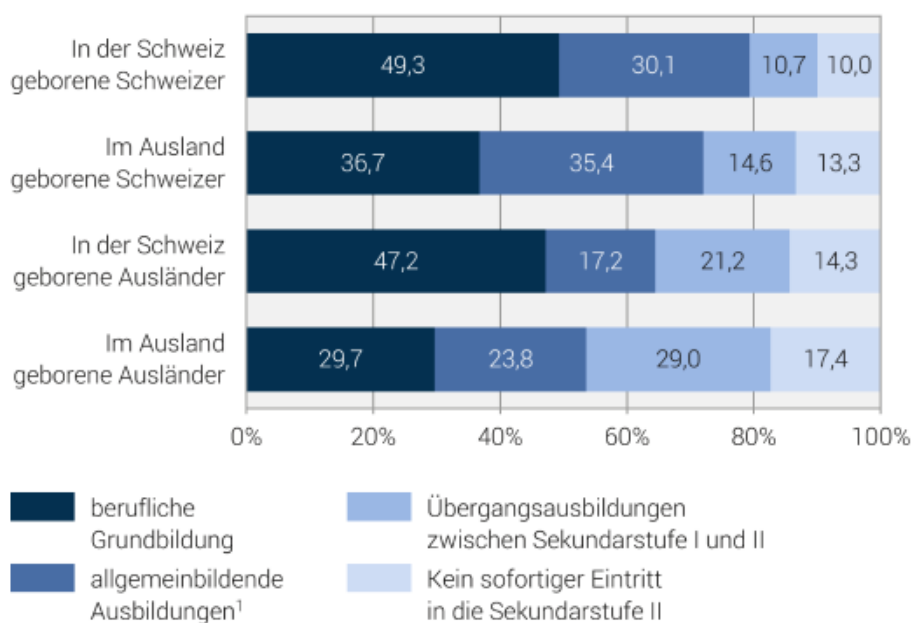
Die Bevölkerungsgruppe ohne Migrationshintergrund zeigt die ungleichmässigste Verteilung: 14.5% haben höchstens die obligatorische Schule abgeschlossen, während 52% die Sekundarstufe II abgeschlossen haben und 33.5% einen Abschluss auf Tertiärstufe erreicht haben. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund der ersten Generation weist da ein deutlich ausgeglicheneres Bild auf, mit einer Verteilung auf die verschiedenen Bildungsniveaus zwischen 28.2% und 36.3%, zudem weist diese Gruppe mit 36.3% der Abschlüsse auf Tertiärstufe den höchsten Anteil der Abschlüsse auf diesem Bildungsniveau auf. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund zweiter oder höherer Generation verzeichnet mit 27.8% den tiefsten Wert der Abschlüsse auf Tertiärstufe. 21.6% der gleichen Gruppe haben nur die obligatorische Schule abgeschlossen (ebd.).

Diese Zahlen zeichnen hinsichtlich der Bildungsbeteiligung auf Niveau der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe auf aggregierter Ebene ein relativ harmonisches Bild. Betrachtet man die Daten dieser Erhebung beispielsweise unterteilt in Staatsangehörigkeit oder Grossregion, zeigen sich grössere Unterschiede. Während 2017 beispielsweise 44.8% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 1. Generation in Zürich einen Abschluss auf Tertiärstufe erreicht hat, beläuft sich diese Zahl in der Ostschweiz auf 26.2% und 30.3% im Espace Mittelland. Im Tessin

haben 2017 35.2% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 1. Generation nur die obligatorische Schule abgeschlossen – während sich diese Zahl für die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund auf 15.3% beläuft. Im Hinblick auf die Staatsangehörigkeit zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede: Während beispielsweise 41.4% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 1. Generation aus den EU28- und EFTA-Staaten 2017 einen Bildungsabschluss auf Tertiärstufe erreicht hat, haben nur 14.7% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 1. Generation aus anderen europäischen Staaten einen gleichwertigen Abschluss erreicht (ebd.).

Ein weiterer aufschlussreicher Indikator für die Bildungsbeteiligung der Personen mit Migrationshintergrund in der Schweiz ist der Übergang von der obligatorischen Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. In hochstratifizierten Bildungssystemen wie jenem der Schweiz ist ein nahtloser Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II ein kritischer Zeitpunkt in der Bildungskarriere. Ein sofortiger Übergang in eine zertifizierende Ausbildung ist ein Indikator für einen reibungslosen Übertritt und der Vergleich der Quoten der verschiedenen Bevölkerungsgruppen ist ein deutliches Indiz für Chancengleichheit beim direkten Zugang zur Sekundarstufe II. Abbildung 6 zeigt die sofortige Übergangsquoten der verschiedenen Bevölkerungsgruppen im Überblick. Die vom Bundesamt für Statistik verwendeten Daten stammen aus der Erhebung «Längsschnittanalysen im Bildungsbereich» und stellen das Jahr 2015 dar (Bundesamt für Statistik 2018b).

In % der Lernenden der ständigen Wohnbevölkerung unter 20 Jahren, die im Vorjahr die obligatorische Schule verlassen haben



¹ Gymnasiale Maturitätsschulen, Fachmittelschulen und andere allgemeinbildende Schulen

Abbildung 6: Quote der sofortigen Übergänge in die Sekundarstufe II, 2015.

Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS) – Längsschnittanalysen im Bildungsbereich 2018b.

Das Bild, das sich hier zeigt, weist deutlichere Unterschiede nach Staatsangehörigkeit und Geburtsort auf. In allen vier Gruppen, also für die Personen ohne Migrationshintergrund und die Personen mit Migrationshintergrund, ist zwar die berufliche Grundbildung der bevorzugte Bildungsweg, doch in der Schweiz geborene Schweizer und Schweizerinnen sowie in der Schweiz geborene Ausländer und Ausländerinnen beschreiten diesen Weg deutlich häufiger als die anderen Bevölkerungsgruppen – mit 49.3% beziehungsweise 47.2%. Den Übertritt in die allgemeinbildenden Ausbildungen gelingt deutlich mehr Schweizern und Schweizerinnen: 30.1% der gebürtigen Schweizer und Schweizerinnen treten nach der Sekundarstufe I in gymnasiale Maturitätsschulen, Fachmittelschulen oder andere allgemeinbildende Schulen über. Diesen Bildungsweg schlagen im Vergleich dazu nur 17.2% der Ausländer und Ausländerinnen, die in der Schweiz geboren wurden, ein. Knapp ein Viertel (23.8%) der im Ausland geborenen Ausländer und Ausländerinnen traten 2015 von der Sekundarstufe I in eine allgemeinbildende Ausbildung über, während 29.0% eine Übergangsausbildung zwischen der Sekundarstufe I und II begannen und 17.4% von den im Ausland geborenen Ausländern und Ausländerinnen vollzogen 2015 keinen sofortigen Eintritt in die Sekundarstufe II. In keiner anderen Bevölkerungsgruppe gab es 2015 einen grösseren Anteil an Jugendlichen, die nicht sofort in die Sekundarstufe II übergetreten sind. Den zweitgrössten Anteil an Jugendlichen, die 2015 nicht sofort in die Sekundarstufe II übergetreten sind, weist mit 14.3% die Bevölkerungsgruppe der in der Schweiz geborenen Ausländer und Ausländerinnen auf. Unter den in der Schweiz geborenen Schweizern und Schweizerinnen gelang nur jedem zehnten Jugendlichen der sofortige Übertritt in die Sekundarstufe II nicht. Zudem fällt auf, dass ausländische Jugendliche – unabhängig davon, ob sie im Ausland oder in der Schweiz geboren wurden – proportional zwei- bis dreimal öfter eine Übergangsausbildung antreten als Jugendliche mit Staatsangehörigkeit Schweiz. Ein zweiter Blick in die Schweizerische Lernendenstatistik zeigt zudem, dass sich die Tendenzen, die sich bei den Übergangsquoten abzeichnen, bei der Verteilung der Jugendlichen in den verschiedenen Stufen der Sekundarstufe II noch verdeutlichen. Abbildung 7 zeigt ein differenzierteres Bild dessen, wer welche Schulform der Sekundarstufe II besucht.

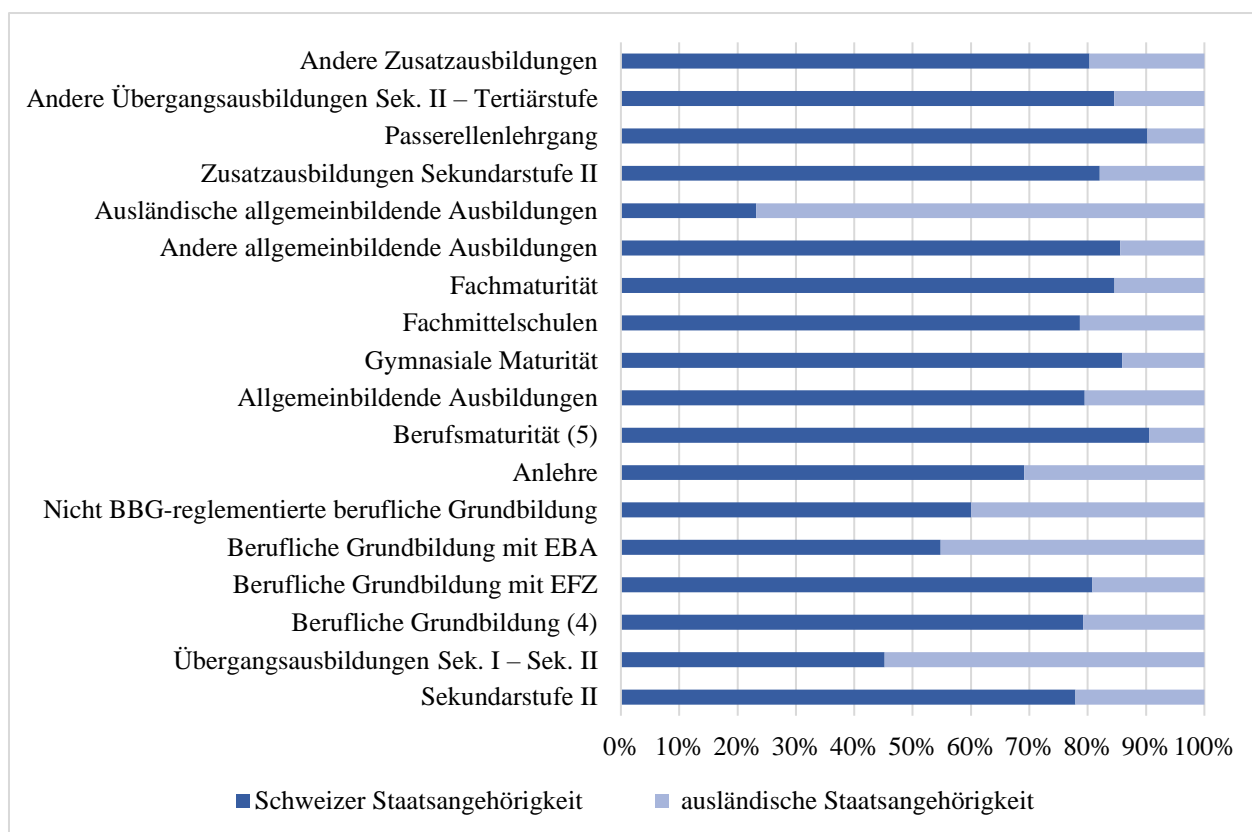


Abbildung 7: Lernende der Sekundarstufe II und Tertiärstufe, nach Staatsangehörigkeit.

Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS) 2019b, eigene Darstellung.

Dabei zeigt sich erneut, dass Jugendliche ausländischer Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2017/2018 nicht einmal 15% (14.1%) der Schülerschaft an den Kantonsschulen mit gymnasialen Maturitätsprofilen ausmachen, während mehr als die Hälfte aller Jugendlichen, die sich im Schuljahr 2017/2018 in einer Übergangsausbildung zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II befanden, ausländische Staatsangehörige sind. Auch sind lediglich 9.8% der Jugendlichen, die sich im Schuljahr 2017/2018 in einem Passarellenlehrgang befanden, ausländischer Staatsangehörigkeit.

Die Diskussion dieser Daten zeigt zunächst, dass von einer gleichmässigen Verteilung der Bildungsressourcen in der Schweiz keine Rede sein kann. Es scheint, als wären Kinder und Jugendliche ausländischer Staatsangehörigkeit in den prestigeträchtigeren Bildungsstufen unterrepräsentiert. Wie diese Unterschiede zu erklären sind und ob darin systematische Strukturen zu beobachten sind, gilt es noch zu untersuchen.

3. Forschungsstand

Die Anbindung von Bildungschancen an den Migrationshintergrund und die Frage nach der Integration im Bildungssystem wird immer mehr als eine wichtige Ungleichheitsdimension anerkannt. Sozialwissenschaftliche Erklärungsversuche der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund fokussieren seit den 1990er Jahren vermehrt auf sozialstrukturell dominierte Beschreibungen (vgl. (Nauck et al. 1998; Alba et al. 2017)). Besonders einflussreich war dabei die Pionierarbeit von Raymond Boudon (Boudon 1974) und die daran anschliessenden handlungstheoretischen Ansätze (vgl. (Erikson und Jonsson 1996; Breen und Goldthorpe 1997)) vermochten ökonomische Humankapitalmodelle und kultursoziologische Erklärungsansätze zu überwinden und dadurch eine Zuwendung zur Frage nach den Ursachen für Bildungsungleichheiten zu erreichen, mit besonderem Augenmerk auf die soziale und ethnische Herkunft. Der Bildungserfolg von Personen mit Migrationshintergrund und dessen Determinanten sind also durchaus ein ausführlich erforschtes Thema (vgl. Hopf 1987; Diefenbach 1995; Lamprecht und Stamm 1996; Kramer 2002). Die theoretischen Ansätze und methodischen Schwerpunkte, die bei der Analyse vom Bildungserfolg von Personen mit Migrationshintergrund gesetzt werden, variieren dabei jedoch stark. Die folgenden beiden Unterkapitel sollen deshalb einen Überblick über den Forschungsstand – einerseits international, andererseits spezifisch für die Schweiz – liefern. Da der Bildungserfolg von Personen mit Migrationshintergrund ein ausserordentlich ausführlich erforschter Forschungsgegenstand ist, wird an dieser Stelle eine aktuelle Teilmenge der für diese Arbeit relevanten Texte vorgestellt, die keinen Anspruch auf eine vollständige Abbildung der gesamten Forschungslandschaft erhebt. Die ausgewählten Texte werden allerdings ausführlich betrachtet.

3.1 Forschungsstand International

Der Überblick der internationalen Forschung zum Thema enthält vornehmlich Studien aus Deutschland, die sich im deutschsprachigen Raum einer hohen Resonanz erfreuen durften. Das Forschungsgebiet rund um die Bildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund ist ein intensiv und extensiv erforschtes Feld, das anhand vielerlei Erklärungsansätze untersucht wird. Hervorzuheben gilt es an dieser Stelle die Untersuchungen, die sich speziell mit dem Bildungserfolg von Mädchen mit Migrationshintergrund beschäftigen, da sie in Anbetracht auf den intersektionalen Anspruch dieser Arbeit ebenfalls von gesteigertem Interesse sind (vgl. Kornder und Dronkers 2016; Fleischmann et al. 2014). Um die Orientierung in dieser Vielfalt

von Erklärungsansätzen der Bildungssoziologie nicht zu verlieren, wird von einer ausführlichen Diskussion dieser Texte an dieser Stelle allerdings mehrheitlich abgesehen – mit der Ausnahme einzelner Verweise auf Erkenntnisse aus Texten mit ähnlichen Forschungsfragen im Kapitel 3.2 und gegebenenfalls im Kapitel 7, dem Ergebnisteil dieser Arbeit.

Trotz der extensiven und intensiven Forschung im Bereich der Determinanten des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird schnell deutlich, dass sich verhältnismässig wenige Texte mit der Frage nach der intergenerationalen Transmission von kulturellem Kapital in Familien mit Migrationshintergrund und deren Rolle im Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen beschäftigen. Einer dieser Texte verfassten 2004 Anja Steinbach und Bernhard Nauck. In «Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien» stellt die Autorenschaft zunächst eine ausgeprägte ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem fest und identifiziert anschliessend als Hauptgrund für die Stabilität dieser Ungleichheit den Prozess der intergenerationalen Transmission von kulturellem Kapital (Steinbach und Nauck 2004: S. 30). Die Ergebnisse der Studie, die mit Daten des Sozioökonomischen Panels und des Mikrozensus arbeitet, weisen aus, dass die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen in den Familien eine entscheidende Rolle für den schulischen und beruflichen Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund spielen. Weiter hat Nauck in Zusammenarbeit mit Vivian Lotter im Sammelwerk «Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf» 2016 eine Untersuchung mit einer ähnlichen Forschungsfrage publiziert. Darin liefern Nauck und Lotter einen theoretischen, analytischen und empirischen Überblick über die Erklärung von intergenerativer Reproduktion von (kulturellem) Kapital unter Migrationsbedingungen und Bedingungen ethnischer Differenzierung. Ausgehend von Mechanismen der primären und sekundären Herkunftseffekte nach Boudon konnten Nauck und Lotter zahlreiche Determinanten für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund theoretisch herleiten. Bildungsungleichheiten erklären Nauck und Lotter im Besonderen über die ungleiche Verteilung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, sowie über elterliche Erwartungen und Erziehungsstile (Nauck und Lotter 2016: S. 199 ff.). Aus diesen Determinanten für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leiten Nauck und Lotter dann Handlungsmöglichkeiten ab, die zur Verringerung dieser Ungleichheiten beitragen können. Dabei unterscheidet die Autorenschaft zwischen Handlungsmöglichkeiten auf kognitiver bzw. pragmatischer Ebene und Handlungsmöglichkeiten auf evaluativer Ebene. Auf der kognitiven und pragmatischen Ebene benennt die Autorenschaft erstens die Verfügbarkeit von Informationen über das Bildungssystem in der Aufnahmegesellschaft, zweitens die Steigerung von Kompetenzen in der Gestaltung einer anregungsreichen

Sozialökologie für die Kinder und drittens die Steigerung von Kompetenzen in der Gestaltung der gemeinsamen Zeit von Eltern und Kindern. Auf der evaluativen Ebene nennen Nauck und Lotter erstens die Steigerung des Vertrauens in die Sicherheit der Renditen von Investitionen in den Bildungserfolg des Nachwuchses und zweitens die Verminderung vermeintlicher oder tatsächlicher Alternativkosten von Bildungsinvestitionen (ebd.: S. 143 f.).

Die verschiedenen Facetten von Ungleichheit im Bildungskontext mit Schwerpunkt auf die Rolle von Erziehungsstilen erforscht unter anderem auch Anette Lareau, die in ihrem Beitrag von 2002 die Mechanismen untersucht, durch die Eltern ihrem Nachwuchs Vorteile in verschiedenen Lebensbereichen vermitteln. Dafür befragt und beobachtet die Autorin Kinder von acht bis zehn Jahren und deren Familien in ihrem Alltag. So untersucht Lareau *Parenting*-Praktiken in weissen und afro-amerikanischen Familien in den USA und unterscheidet zusätzlich zwischen den *Parenting*-Praktiken von *middle-class* Familien sowie *working-class* und einkommensschwachen Familien. In ihrem Beitrag stellt die Autorin fest, dass *middle-class* Familien durch die geführte Freizeitgestaltung eine gezielte Kultivierung der kognitiven und sozialen Fähigkeiten (*concerted cultivation*) ihres Nachwuchses zu begünstigen versuchen, während *working-class* und einkommensschwache Familien den Erziehungsstil des natürlichen Heranwachsenlassens bevorzugen (Lareau 2002: S. 748). Für ihre Untersuchung begleitet die Autorin die Familien bei verschiedenen Aktivitäten des alltäglichen Lebens, unter anderem beim Arztbesuch. Dabei macht sie die Beobachtung, dass Alexander Williams, ein Junge aus einer afro-amerikanischen *middle-class* Familie, selbstbewusster und offener mit Autoritätspersonen (in diesem Falle einem Arzt) umgeht, als Harold McAllister, einem Jungen aus einer einkommensschwachen afroamerikanischen Familie. Lareau schreibt: « *Still, neither Harold nor his mother seemed as comfortable as Alexander had been. Alexander was used to extensive conversation at home; with the doctor, he was at ease initiating questions. Harold, who was used to responding to directives at home, primarily answered questions from the doctor, rather than posing his own. Alexander, encouraged by his mother, was assertive and confident with the doctor. Harold was reserved. Absorbing his mother's apparent need to conceal the truth about the range of foods he ate, he appeared cautious, displaying an emerging sense of constraint* » (Lareau 2002: S. 769) Diese Beobachtung ist im Kontext dieser Arbeit vor allem dahingehend interessant, da anzunehmen ist, dass sich diese Muster auch im Umgang mit Lehrpersonen zeigen, was sicherlich eine Rolle für das Lernen in der Schule spielt. Kinder, die sich trauen, im Unterricht Fragen zu stellen, bekommen diese in der Regel auch beantwortet und werden von den Lehrpersonen wahrscheinlich als interessiert und engagiert wahrgenommen. So zeigt Lareau, dass das

Familienleben überaus wichtige, teilweise verschleierte Auswirkungen auf die Bildungschancen im Leben von Kindern hat.

Primäre und sekundäre Herkunftseffekte und ihren Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland untersuchen auch Rolf Becker und Frank Schubert. In einer empirischen Untersuchung anhand der Datensätze des Sozioökonomischen Panels und den Daten der deutschen Zusatzstudie der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung von 2001 gehen sie der Frage nach, welche Rolle primäre und sekundäre Herkunftseffekte sowie ihr Zusammenspiel für die nachteiligen Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem spielen (Becker und Schubert 2011: S. 22). Diese Untersuchung ergab zunächst, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu autochthonen Kindern erst bei vergleichsweise deutlich höheren Schulleistungen ins Gymnasium übertreten, was einhergehend mit den institutionellen Selektions- und Sortierungsleistungen des Schulsystems in Deutschland auf primäre Herkunftseffekte schliessen lässt. Daraus schlussfolgern die Autoren, dass «das Erklärungsmuster der Schichtzugehörigkeit als allein bestimmender oder dominanter Faktor der nachteiligen Bildungslaufbahnen von Migranten nicht ausreicht» (ebd.: S. 189). Die Autoren konkludieren aus ihrer Untersuchung, dass für die autochthone Bevölkerung die Massnahmen, die auf die Entscheidungen der Eltern beim Schulübertritt am Ende der Grundschule wirken, einen nachweislichen, direkten Beitrag zur Minimierung der Nachteile von bildungsferneren Gruppen leisten können. Bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund hingegen haben primäre Herkunftseffekte eine grosse Auswirkung auf die ausgesprochenen Übertrittsempfehlungen und Übertritte (ebd.: S. 190).

Eine letzte Gruppe von zu besprechenden Untersuchungen legt den Fokus auf die Rolle der Sprache für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Esser 2006; Söhn 2005; Becker 2012). In ihrem Beitrag fassen Kempert et al. den Forschungsstand zur Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Bildungsungleichheiten zusammen und diskutieren die wichtigsten Aspekte. Dabei werden sowohl Kompetenzen in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund betrachtet. Die in dem Beitrag besprochenen Studien lassen gemäss Kempert et al. den Schluss zu, dass die Kompetenzen in der Zweitsprache einen entscheidenden Einfluss auf den Zeitpunkt der Einschulung haben. Auch für die mathematischen Kompetenzen deuten Quer- und Längsschnittanalysen auf einen substanziellen Zusammenhang mit den Kompetenzen in der Zweitsprache, da Kompetenzen in der Zweitsprache bedeutsam für den Erwerb mathematischer Konzepte im Unterricht sind. Hinsichtlich der Rolle von Sprachkompetenzen in der Zweitsprache

für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I lassen die beschriebenen Studien lediglich den Schluss zu, dass es eine indirekte Evidenz dafür gibt, dass sprachliche Leistungen die Chance beeinflussen, ein Gymnasium zu besuchen (Kempert et al. 2016: S. 175). Zu beachten gilt es auch die Arbeit zum Thema der frühen ethnischen Bildungsungleichheit von Nicole Biedinger und Birgit Becker. Die Autorinnen untersuchen den Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung und stellen dabei fest, dass sich bereits vor der Grundschulzeit deutliche ethnische Unterschiede bei der sprachlichen und allgemeinen Entwicklung zwischen deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund nachweisen lassen (Biedinger und Becker 2010: S. 73). Ähnliche Befunde liefert Becker auch in ihrem Beitrag mit Franziska Schmidt, in dem die Autorinnen Unterschiede in den mathematischen und sprachlichen Fähigkeiten von sechsjährigen Kindern nach Geschlecht und Migrationshintergrund untersuchen. Dabei stellen sie fest, «dass bereits im Alter von sechs Jahren Unterschiede in bestimmten Kompetenzbereichen nach Migrationshintergrund und Geschlecht festzustellen sind und damit der Grundstein für Bildungsungleichheit schon früh gelegt wird» (Becker und Schmidt 2013: S. 69). Verknüpft man nun diese Erkenntnisse mit dem Befund von Bernhard Nauck et al., die in ihrem Aufsatz von 1998 beobachten, dass sich deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund bereits im Alter von 6 Jahren deutlich im Hinblick auf ihre Bildungsbeteiligung unterscheiden – im Alter von 6 Jahren besuchen 92.7% der deutschen Kinder einen Kindergarten, von den Kindern mit Migrationshintergrund hingegen sind es lediglich 75.7 Prozent – und dann auf eindrückliche Weise illustrieren, wie sich kleine Unterschiede zu Beginn der (vor-)schulischen Karriere im Bildungsverlauf kumulativ verstärken (Nauck et al. 1998: S. 707 ff.), wird deutlich, wie sehr die verschiedenen Dimensionen der Bildungsungleichheit miteinander verbandelt sind³.

³ Interessant wäre es auch zu untersuchen, weshalb Eltern in Deutschland ihre Kinder erst später oder gar nicht in den Kindergarten schicken. Denkbar wären einerseits monetäre Aspekte wie verschiedene Formen von Betreuungsgeld, die in bestimmten Bundesländern ausbezahlt werden oder wurden oder der Umstand, dass mindestens ein Elternteil zu Gunsten der Kinderbetreuung vorübergehend aus dem Arbeitsmarkt austritt oder nie erwerbstätig war. Andererseits sind auch wertorientierte Aspekte als Erklärung denkbar, beispielsweise das Vorziehen von familiärer Nähe und der Kindspflege gegenüber frühzeitigen Bildungsinvestitionen. Dazu machen Nauck et al. allerdings keine Bemerkungen. Es ist aber auf jeden Fall anzunehmen, dass auch hier schichtspezifische und herkunftsbedingte Mechanismen ins Gewicht fallen. Die Bildungseffekte vorschulischer Betreuung hat Rolf Becker (Becker 2010c) ausführlich untersucht.

3.2 Forschungsstand Schweiz

Nachdem nun eine Auswahl an Texten zur Situation in Deutschland und den USA besprochen wurden, soll nun der Schweizer Forschungsstand anhand einiger ausgewählter Texte diskutiert werden.

Fragen der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung erfreuen sich auch in der Schweiz grosser Aufmerksamkeit (Hadjar und Hupka-Brunner 2013; Quenzel und Hurrelmann 2010; Lamprecht und Stamm 1996). Ähnlich der internationalen Forschung variieren auch hier die Forschungsschwerpunkte und Erklärungsansätze erheblich. Dennoch lassen sich die gesichteten Studien grob den oben formierten Schwerpunktgruppen, analog zu den Studien der internationalen Forschung, einordnen: einerseits sind da jene Studien mit Schwerpunkt auf die Kapitalsorten nach Bourdieu und andere, handlungstheoretische Erklärungsansätze, wie beispielsweise Boudons Theorie der primären und sekundären Herkunftseffekte der sozialen Herkunft, andererseits jene Studien, die auf Überlegungen zur Rolle der Sprache und der Sprachfähigkeiten fokussieren. Diese Unterscheidung meint allerdings nicht, dass die verschiedenen Forschungsschwerpunkte deutlich voneinander getrennt zu betrachten sind. Im Gegenteil, die Überlegungen und Konzepte sind keineswegs disjunkt, sondern theoretisch stark miteinander verbandelt. Eine gesonderte Betrachtung soll lediglich der Strukturierung dienen und die deduktive Analyse erleichtern.

So untersuchen Rolf Becker, Michael Beck und Franziska Jäpel in ihrem Beitrag Geschlechtsunterschiede im Bildungserfolg von Schulkindern im Deutschschweizer Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung ihres Migrationshintergrundes. Anhand von Daten des DEBIMISS-Projektes⁴ untersuchen die Autoren anhand eines strukturell-individualistischen Erklärungsansatzes zunächst die Frage, ob bei einer gleichgeschlechtlichen Konstellation von Schulkindern und Lehrkräften jene Schul Kinder mit dem gleichen Geschlecht bei der Notenvergabe bevorzugt werden, sie prüfen also die sogenannte «*same-sex teacher advantage hypothesis*». Becker et al. können unter Kontrolle der schulischen Integration, des Migrationshintergrundes und der sozialen Herkunft allerdings keine empirischen Hinweise dafür finden (Becker et al. 2013: S. 91). Die Autoren vermuten, dass nicht das Geschlecht, sondern unter anderem die pädagogischen

⁴ Das Projekt «Determinanten des Bildungserfolgs von Migrant*innen im Schweizer Schulsystem» ist eine vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Erhebung durch die Abteilung Bildungssoziologie der Universität Bern. Die Befragung wurde zwischen 2009 und 2011 an Primarschulen in den Schweizer Städten Zürich und Bern durchgeführt (Beck 2015 : S. 125). In dieser Arbeit wird der Leserlichkeit halber jeweils vom DEBIMISS-Projekt gesprochen.

Kompetenzen einer Lehrperson die schulischen Leistungen der Kinder und damit einhergehenden Bildungserfolg beeinflussen, insgesamt sind die beobachteten Geschlechterdifferenzen statistisch insignifikant und die Autorenschaft verwirft in der Folge diese These der «Feminisierung der Primarschule». Als nächstes beobachten die Autoren und die Autorin, dass Kinder von ausländischen Eltern geringere Chancen haben, gute Schulnoten zu erzielen als Kinder Schweizer Eltern – dies betrifft insbesondere Kinder der zweiten Migrationswelle⁵ (ebd.: S. 92). Weiter stellen die Autoren fest, dass die Schulnoten der Kinder vor allem von der sozialen Herkunft abhängig sind. Die Effekte der Schulnoten sind unter Kontrolle der sozialen Herkunft signifikant und spiegeln Mechanismen der primären Herkunftseffekte wider. Da aber, so die Autoren weiter, die Effekte der sozialen Herkunft nicht durch die Schulnoten erklärt werden, ist anzunehmen, dass sekundäre Herkunftseffekte ebenso gewichtig wirken wie primäre Herkunftseffekte (ebd.: S. 93 f.). Im Hinblick auf die Intersektion Geschlecht und Migrationshintergrund stellen die Autoren fest, dass für Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund dieselben Zusammenhänge wirken, die herkunftsbedingten Ungleichheiten bei den Mädchen allerdings in geringerer Intensität (ebd.: S. 94). Mit dem Einfluss von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft in der Schweiz beschäftigt sich auch Benita Combet, die in ihrem Beitrag neben des Einflusses der primären und sekundären Effekte sozialer Herkunft beim zweiten schulischen Übergang auch den Einfluss verschiedener Operationalisierungsstrategien⁶ und Dekompositionsmethoden untersucht. Sie beobachtet unter Kontrolle des besuchten Oberstufentyps für Kinder mit tertiärgebildeten Eltern eine um sechs Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, an ein Gymnasium überzutreten (Combet 2013: S. 462 f.).

Mit der Intersektion Geschlecht und Migrationshintergrund beschäftigen sich auch Griga, Hadjar und Becker in ihrem Beitrag «Bildungsungleichheiten beim Hochschulzugang nach Geschlecht und Migrationshintergrund», der ebenfalls 2013 im Sammelband von Hadjar und Hupka-Brunner erschien. Entlang der Ungleichheitsdimensionen Migrationshintergrund und Geschlecht sollen Ungleichheiten beim Hochschulzugang in der Schweiz und in Frankreich untersucht werden. Dass sich die beiden Länder in vielerlei Hinsicht distinktiv voneinander unterscheiden, ermöglicht es der Autorenschaft, bei der Erklärung von Ungleichheiten punktuell auf die Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen der entsprechenden

⁵ Um die Heterogenität der Variable «Migrationshintergrund» nicht zu beeinträchtigen, unterscheiden die Autoren zwischen zwei grösseren Migrationswellen, wobei die erste Migrationswelle die traditionelle Arbeitsmigration aus Spanien und Italien meint, während sich die zweite Migrationswelle auf Zuwanderung aus dem ehemaligen Jugoslawien, Albanien, der Türkei und Portugal bezieht (Becker et al. 2013: S: 89).

⁶ Mehr dazu im Kapitel 6, in dem Daten und Methode besprochen werden.

Bildungssysteme, die Anreizstrukturen des Arbeitsmarktes sowie die Zusammensetzung der Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund einzugehen. Mit Daten des Forschungsprojektes TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) für die Schweiz beziehungsweise mittels der Daten des *Panel d'élève du second degré* für Frankreich untersuchen Griga, Hadjar und Becker anhand entscheidungstheoretischer Überlegungen, ob sich migrationsspezifische Bildungsungleichheiten bei Männern und Frauen gleichermassen zeigen. Die Ergebnisse für die Schweizer Stichprobe des Beitrags zeigen, dass nur männliche Migranten der ersten Generation gegenüber Migranten der zweiten Generation und einheimischen Personen eine geringere Chance haben, ein Hochschulstudium aufzunehmen – ansonsten zeigen sich bei den Männern im Vergleich zur autochthonen Bevölkerung keine signifikanten Einflüsse der verschiedenen Migrationshintergründe (2. Generation, verschiedene Herkunftsregionen) auf die Chance, ein Hochschulstudium zu beginnen. In der Frauengruppe unterscheiden sich hingegen mehrere Migrantinnengruppen im Hochschulzugang signifikant von der Kontrollgruppe der einheimischen Bevölkerung: Die Übergangswahrscheinlichkeit von Frauen mit einem ex-jugoslawischen, albanischen, portugiesischen oder türkischen Migrationshintergrund ist im Vergleich zur Übergangswahrscheinlichkeit von Schweizer Frauen deutlich geringer. Gerade umgekehrt verhält es sich bei Frauen mit Wurzeln in europäischen Industrienationen sowie Frauen mit anderen Migrationshintergründen: Diese weisen im Vergleich zu den einheimischen Frauen eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit auf, ein Hochschulstudium aufzunehmen (Griga et al. 2013: S. 283). Im Hinblick auf den Einfluss der sozialen Herkunft sowie der Note der Hochschulzugangsberechtigung hat sich gezeigt, dass sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen insbesondere die berufliche Position der Eltern einen stark signifikanten Einfluss auf die Übergangswahrscheinlichkeit hat. Bei Miteinbezug dieser beiden Erklärungsvariablen zeigt sich für Männer mit Migrationshintergrund aus dem ehemaligen Jugoslawien, Albanien, Portugal oder Türkei ein Suppressionseffekt. Griga et al. stellen weiter fest, dass Männer aus dieser Herkunftsregion «unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft sowie der Noten sogar eine (statistisch signifikante) höhere Wahrscheinlichkeit», ein Hochschulstudium aufzunehmen aufweisen als Männer aus der Schweiz (ebd.: S. 284). Für die Frauen mit ex-jugoslawischem, albanischem, portugiesischem oder türkischem Migrationshintergrund führt die Berücksichtigung ihrer Noten und sozialen Herkunft dazu, dass der zuvor festgestellte Nachteil nicht mehr signifikant ist. Für Frauen mit deutschem, französischem, österreichischem oder belgischem Migrationshintergrund führt die Berücksichtigung der sozialen Herkunft und der Noten dazu, dass der zuvor festgestellte Vorteil ein wenig abgeschwächt wird (ebd.: S. 284 f.). Von einer Diskussion der Ergebnisse der französischen Stichprobe wird abgesehen, alles in allem zeigen

Griga, Hadjar und Becker in ihrem Beitrag allerdings auf, dass Personen mit Migrationshintergrund der ersten Generation im Vergleich zur jenen der zweiten Generation tendenziell eine geringere Übergangswahrscheinlichkeit ins Hochschulsystem haben (ebd.: S. 287).

Michael Beck, dessen Forschungsergebnisse in dieser Arbeit bereits zuvor Erwähnung fanden, hat das Thema des Bildungserfolgs von Personen mit Migrationshintergrund in seiner Dissertation im Jahr 2014 ausführlich behandelt. Es wäre vermessen, anzunehmen, die äusserst lezenswerte und extensive Dissertation von Prof. Dr. Michael Beck sei auf nur wenigen Zeilen adäquat zusammenfassbar. Aufgrund der hohen Relevanz der Forschungsergebnisse von Michael Beck werden in dieser Arbeit folgend allerdings nur ausgewählte, quintessentielle und für die Fragestellungen dieser Arbeit relevante Überlegungen und Befunde vom Autor widergegeben. Im Bestreben, Rational-Choice-Modelle hinsichtlich ihrer Erklärungskraft bei Schulübertritten in Abhängigkeit der sozialen Herkunft empirisch zu überprüfen, untersucht der Autor, ob und inwieweit Charakteristika der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes die Parameter der Entscheidungsmodelle sowie die Übertritte von der Primar- auf die Sekundarstufe strukturieren und ob alle, die potentiell in der Lage wären, anspruchsvollere Bildungslaufbahnen zu absolvieren, auch die Chance dazu haben (Beck 2015: S. 17). Die Anwendbarkeit von Rational-Choice-Modellen für die Bildungsübertritte von Personen mit Migrationshintergrund in der Schweiz untersucht der Autor mittels Daten des DEBIMISS-Projektes. Für den theoretischen Rahmen seiner Dissertation unterscheidet Beck zwischen theoretischen Konzepten der Mikroebene, der Mesoebene und der Makroebene. Auf der Mikroebene verortet Beck folglich primär handlungstheoretische Konzepte, die sich mit individueller Ressourcenausstattung und damit verbundenen Handlungsoportunitäten beziehungsweise -restriktionen befassen (vgl. primäre und sekundäre Herkunftseffekte). Auf der Mesoebene thematisiert der Autor vor allem Charakteristika und Akteure auf der kontextuellen Ebene (Schulen und Schulklassen) mit Bezug auf Theorien bezüglich der Prozesse und Effekte der Zusammensetzung der Schulklasse betreffend der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund, während er auf der Makroebene theoretische Konzepte vorstellt, die sich mit Faktoren der gesellschaftlichen Ebene befassen – also beispielsweise mit dem Angebot an frühkindlichen Bildungsangeboten und Unterschiede in der Ausgestaltung von Bildungssystemen (ebd.: S. 18). Ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen formuliert Beck schliesslich über 30 Hypothesen, deren Fokus auf den vom Autor vorgestellten Rational-Choice-Modellen und deren Parametern auf individueller Ebene liegt. Diese Hypothesen überprüft Beck mittels deskriptiven und multivariaten Analysemethoden empirisch (ebd.: S. 135 ff.). Die Resultate der deskriptiven Analysen zeigen bereits, dass deutliche Unterschiede in den Übertrittsraten bestehen: Während knapp 85% der

Schweizer Schüler und Schülerinnen in der Stichprobe in die Sekundarstufe A übertreten, sind es im Vergleich von den Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund des zweiten Migrationsclusters⁷ lediglich gut 60%, von denen mehr als 95% aus deutschsprachigen Ländern stammen (ebd.: S. 162). Anhand multivariater Analysen analysiert Beck dann die Determinanten unterschiedlicher erklärender Parameter der aufgeführten Modelle. In einem zweiten Schritt untersucht der Autor die Einflüsse dieser Parameter auf den Übertritt in die Sekundarstufe. Dies bringt einerseits die Erkenntnis, dass je privilegierter die soziale Herkunft eines Kindes, desto geringer werden die Kosten für die Schulabschlüsse bewertet und desto höher die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit des Nachwuchses, den Schulabschluss auch zu erhalten. Weiter schätzen Menschen mit Migrationshintergrund aus deutschsprachigen Ländern die Kosten für den Erwerb von Schulabschlüssen höher ein als die autochthone Bevölkerung. Im Hinblick auf das kulturelle Kapital beobachtet Beck, dass der höchste im Haushalt vorhandene Bildungsabschluss einen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten hat. Während laut Becks Interpretation der beobachtete positive Effekt auf die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten bei deutschsprachigen Migranten und Migrantinnen der sozialen Herkunft zuzuschreiben ist, weisen Migrantinnen und Migranten mit Migrationshintergrund aus dem zweiten Migrationscluster einen sogenannten *Immigrant Optimism* auf (ebd.: S. 183 ff.)⁸. Bevor sich Beck dann der Analyse jener Determinanten widmet, die den Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe beeinflussen, weist er weiter darauf hin, dass gemäss den Ergebnissen seiner Untersuchung Personen mit Migrationshintergrund aus dem zweiten Migrationscluster den Statuserhalt als deutlich wichtiger wahrnehmen als die autochthone Bevölkerung (ebd.: S. 185). Betreffend der Analyse zum Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe zeigt der Autor auf, dass Schüler und Schülerinnen aus Familien von einer privilegierten sozialen Herkunft häufiger in die Sekundarstufe A übertreten als in die

⁷ Analog der Vorgehensweise von Becker, Jäpel und Beck enthält das zweite Migrationscluster gemäss Beck Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien, Albanien, der Türkei, Portugal und Sri Lanka. Davon werden noch Menschen aus deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Österreich, Lichtenstein) unterschieden (ebd.: S. 23f.).

⁸ Das Konzept des *Immigrant Optimism* beschreibt die grundsätzliche Annahme, dass Personen mit Migrationshintergrund in Bezug auf Arbeitsmoral und Ehrgeiz eine positiv selektierte Gruppe sind. Birgit Becker beschreibt dieses Konzept wie folgt: Personen mit Migrationshintergrund «sind meistens ausgewandert, um „etwas zu erreichen“ und ihre Lebensbedingungen zu verbessern. Entsprechend haben Migranteneltern auch hohe Ansprüche an die Bildungsergebnisse ihrer Kinder. Migrantenfamilien befinden sich oft in niedrigen sozialen Positionen in der Aufnahmegesellschaft, jedoch sehen sie diesen Zustand oft als „Preis für die Migration“ an und erwarten für ihre Kinder Aufwärtsmobilität. Dabei sehen sie eine hohe Bildung als wichtigsten Weg an, um diese Aufwärtsmobilität zu verwirklichen» (Becker 2010a: S. 7).

Sekundarstufe B oder die Realschule und dass im Ausland geborene Schülerinnen und Schüler vergleichsweise seltener in die anspruchsvolleren Stufen der Sekundarstufe I übertreten (ebd.: S. 198). Was der Autor aber auch feststellt, ist, dass Schülerinnen und Schüler, von denen die Hauptbezugsperson aus einem deutschsprachigen Herkunftsland stammt, deutlich häufiger in die anspruchsvolleren Stufen der Sekundarstufe I übertreten als Migrantinnen und Migranten deren Hauptbezugsperson aus einem nicht-deutschsprachigen Land stammen. Das Bild, das sich dem Autor bietet, verändert sich jedoch stark, wenn auch die Schulleistungen berücksichtigt werden. So kann Beck nach Inkorporation der Schulnoten die Annahme verwerfen, dass leistungsfremde Faktoren den Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe vorhersagen. Ein letzter, interessanter Befund, den es an dieser Stelle zu erwähnen gilt, ist der Umstand, dass die Einschätzung des Arbeitslosigkeitsrisikos die Wahrscheinlichkeit, in die Sekundarstufe A überzutreten, um 40% erhöht (ebd.: 199 f.).

Zuletzt soll in diesem Unterkapitel nun die Rolle der Sprache im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Schweiz besprochen werden. Dazu werden in relativ kompakter Form vor allem zwei Beiträge diskutiert. In einem Paper von 2011 gehen Becker, Jäpel und Beck der Frage nach, ob Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schule benachteiligt sind. Anhand empirischer Daten wollen die Autoren die Tragfähigkeit gängiger Konzepte (wie z.B. statistische oder institutionelle Diskriminierung) einem strukturell-individualistischen Erklärungsansatz unter besonderer Berücksichtigung von primären und sekundären Herkunftseffekten sowie von weiteren Dimensionen des Migrationshintergrundes gegenüber stellen, um so zu einem Konsens zu kommen, wie die Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz zustande kommen (Becker et al. 2011: S. 2). Die Autorenschaft stellt unter anderem fest, dass sich die primären Herkunftseffekte bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders stark auf die Bildungserfolge auswirken und beschreibt die Sprache als «Schlüssel zur sozialen Integration in das Aufnahmeland und [der] daran anschliessenden strukturellen Assimilation in das Bildungssystem» (ebd.: S. 4). Mittels Modellschätzungen stellen Becker et al. zunächst fest, dass für Schulkinder italienischer, spanischer, portugiesischer, slawischer und albanischer (Sprach-)Herkunft ein signifikant grösseres Risiko besteht, nach der Primarschule auf die Ober- beziehungsweise Realschule zu wechseln statt auf die Sekundarschule. Für Schulkinder türkischer oder anderer (Sprach-)Herkunft können bezüglich der Übertrittswahrscheinlichkeit auf die Sekundarschule im Vergleich zu den autochthonen Schulkindern keine statistisch signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Weiter haben Kinder, die nicht in der Schweiz geboren wurden, eine geringere Chance, auf die mittleren Schullaufbahnen zu

wechseln. Im Vergleich zu den autochthonen Kindern stellen die Autoren für die Wahrscheinlichkeit auf das Progymnasium statt in die Sekundarschule zu gehen aber keinen statistisch signifikanten Unterschied fest. Insgesamt halten die Autoren fest, dass angesichts der erklärten Varianz der Migrationsstatus nur wenig zur Erklärung der sozialen Ungleichheit beim Übergang von der Primarstufe auf die Sekundarstufe beizutragen vermag (ebd.: S. 9 f.) Um zunächst beobachtete Unterschiede bei den Zensuren im Fach Mathematik zu erklären, kontrolliert die Autorenschaft anschliessend auf soziale Herkunft, Migrationserfahrungen und schulische Leistungen und kommt zum Schluss, dass die Annahme, eine leistungsgerechte Chancengleichheit sei für Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem nicht mehr als eine Illusion, empirisch nicht aufrechtzuerhalten ist. Im Gegenteil, Becker et al. stellen beispielsweise für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund fest, dass sie – unter der Voraussetzung sehr guter Deutschkenntnisse – gar bessere Chancen für einen Übertritt ins Progymnasium haben als autochthone Kinder und erklären diesen Effekt durch eine hohe Bildungsmotivation dieser Gruppe (ebd.: S. 11). Komplizierter gestaltet sich der Sachverhalt bei Betrachtung der Deutschnote: Differenziert nach Nationalität und Geburtsland haben Kinder mit Migrationshintergrund eher schlechte Deutschnoten als autochthone Kinder und Kinder mit Deutsch als Muttersprache. Eine eingehende methodische Untersuchung führt die Autorenschaft allerdings zum Schluss, dass die Annahme, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den autochthonen Kindern schlechter gestellt werden, weil sie «dem geforderten Sprachcode in der Schule – also den institutionellen Normalitätserwartungen in Bezug auf die Sprachfähigkeit [...] – nicht gerecht werden und die Schule bzw. Lehrpersonen keine Rücksicht darauf nehmen würden», da für die Kinder mit deutscher Muttersprache die gleichen, herkunftsbedingten Schwierigkeiten in Bezug auf die Deutschnote bestehen, nicht aufrechterhalten werden kann (ebd.: S. 12). Sie konkludieren, dass der Beherrschung der Sprache der Aufnahmegesellschaft ein nicht unerheblicher Faktor für die Bildungschancen von Personen mit Migrationshintergrund zukommt. Aufgrund der sozial selektiven Immigration wiegen in den Untersuchungen von Becker et al. auch nach Behebung dieser Sprachprobleme die primären und sekundären Herkunftseffekte relativ schwer, weil sie mit defizitären bildungsspezifischen Ressourcen bei den Eltern der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einhergehen (ebd.: S. 17).

Zum Abschluss der Sichtung des Schweizer Forschungsstandes wird an dieser Stelle ein Beitrag diskutiert, der den Forschungsstand für die Schweiz und Deutschland zusammenfassend evaluiert. Der Beitrag «Klasse, Gender oder Ethnie? Vom Schulerfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitorientierung zur Ressourcenorientierung» von Cristina Allemann-Ghionda beschäftigt sich auf theoretischer Ebene mit den Faktoren, die zum

Bildungserfolg beziehungsweise -misserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule beitragen und unterteilt die verschiedenen, in der Forschung für Deutschland und die erkennbaren, Erklärungsansätze in folgende Gruppen (Allemann-Ghionda 2006: S: 351 ff.):

1. *Ansatz A – Defizite der Kinder und ihrer Familien:* Darunter versteht die Autorin Ansätze, die den Bildungsmisserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund mit sprachlichen Defiziten seitens der Kinder und ihrer Familie erklären.
2. *Ansatz B – Systembedingte Behandlung der Differenz:* Im Kern dieser Erklärungsansätze steht die Theorie der institutionellen Diskriminierung, die davon ausgeht, dass die Benachteiligung aufgrund ethnischer und sozioökonomischer Merkmale der Schüler und Schülerinnen den Strukturen des Bildungssystems zuzuschreiben ist – und nicht den einzelnen Lehrpersonen.
3. *Ansatz C – Qualität des Unterrichts:* Studien, die diesen Ansatz verfolgen, konzentrieren sich in der Untersuchung auf Variablen des Unterrichts, die die Wirksamkeit der Schule beeinflussen.
4. *Ansatz D – Lückenhafte Kompetenz der Lehrpersonen in den Bereichen Diagnostik und Beurteilung:* Dieser Ansatz zieht die Kompetenz der Lehrpersonen bezüglich Diagnostik und Leistungsbeurteilung von Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in den Zweifel.
5. *Ansatz E – Selektive Wertschätzung und geringe Förderung der Zweisprachigkeit:* Dieser Ansatz meint psycholinguistische Analysen, die die besonderen kognitiven Leistungen und Fähigkeiten von zwei- und mehrsprachigen Personen untersuchen und vermuten, dass diese Fähigkeiten häufig nicht vollständig entwickelt werden, wenn sie im Unterricht und bei der Beurteilung der Kinder nicht beachtet werden, nicht gefördert werden oder wenn die Schulen an dem Vorurteil festhalten, dass «die zweisprachige Erziehung – jedenfalls bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund und bei Sprachen, die wenig Prestige genießen – den schulischen Leistungen abträglich sei» (ebd.: S. 353).
6. *Ansatz F – Bildungserfolg und psychosoziale Ressourcen:* Dieser ressourcenorientierte Ansatz steuert die Befreiung aus einem sozial deterministischen Paradigma an und fasst das in ein Netzwerk eingebundene Individuum mit Handlungspotential und Entscheidungsfähigkeiten in den Blick.
7. *Ansatz G – Systemische Erklärungsansätze:* Jene Erklärungsansätze, die auf einer systemischen Kombination der Ansätze A bis E basieren.

Ausgehend vom Forschungsstand leitet Allemann-Ghionda vier Hypothesen ab, die sie auch unter Rückgriff der gewonnenen Erkenntnisse aus anderen Studien als Erklärungsansätze für den Bildungsmisserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund vermutet. Die erste Hypothese vermutet, dass ein dem Schulsystem in der Aufnahmegesellschaft diametral entgegengesetztes Schulsystem im Herkunftsland bedingt, dass Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund in der Aufnahmegesellschaft Schwierigkeiten damit haben, rechtzeitig zu erkennen, wenn ihr Kind ungerecht behandelt oder benachteiligt wird und deshalb auch nicht effektiv eingreifen können (ebd.: S. 356). Die zweite Hypothese geht davon aus, dass es Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur nur teilweise gelingt, ihre Konsolidierungsfunktion der sprachlichen Kompetenzen zu erfüllen, da diese Kurse nicht flächendeckend angeboten werden und die Kurse zusätzlich zum Pensum des regulären Schulunterrichts absolviert werden müssen, was wiederum zu einer Demotivation der Schülerinnen und Schüler und einer verminderten Beteiligung am regulären Unterricht führt (ebd.: S. 356 f.). In der dritten Hypothese äussert die Autorin die Vermutung, dass die Hoffnung nach einer Rückkehr ins Herkunftsland in einer weniger engagierten Haltung hinsichtlich der Integration in die Aufnahmegesellschaft, des Spracherwerbs der Unterrichtssprache und Amtssprache im Aufnahmeland sowie der schulischen Bildung ihrer Kinder resultieren kann (ebd.: S. 357). Die vierte und letzte Hypothese der Autorin konzentriert sich auf die wichtige Rolle des Bildungsniveaus der Mutter, dessen positiver Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder immer wieder bestätigt wurde. Die Autorin vermutet, dass Kinder aus Herkunftsgesellschaften, in denen Frauen weniger Bildung zugestanden wird als Männern, systematisch weniger gute Chancen im Bildungssystem in der Aufnahmegesellschaft haben (ebd.: S. 358). Alles in allem kritisiert Allemann-Ghionda, dass in Schulsystemen wie jenem der Deutschschweiz, die die soziale Schichtung in der Gesellschaft widerspiegeln, Eltern, die «keinen höheren Schulabschluss haben und/oder die deutsche Sprache nicht ausreichend und nicht nach Mittelschichtnormen sprechen und schreiben, auf externe Unterstützung angewiesen sind, um mit der Schule in einen Dialog treten zu können», was sich negativ auf den schulischen Erfolg ihrer Kinder auswirken kann (ebd.: S. 358). Die grösste Herausforderung für das Bildungssystem, so die Autorin, sei die Ausbildung von diagnostischer Professionalität und von Beurteilungskompetenz. Deshalb appelliert sie an eine Schliessung der Forschungslücken unter Anwendung systemischer Erklärungsansätze.

3.3 Zusammenfassende Bemerkungen und Zwischenfazit

Die bislang geschilderten Ergebnisse zeigen, wie bereits angesprochen, dass primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft eine überaus wichtige Rolle bei der Erklärung des

Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund spielen. So konnten sowohl Nauck und Steinbach theoretisch als auch Rolf Becker und Schubert, Rolf Becker, Beck und Jäpel empirisch nachweisen, dass sowohl primäre als auch sekundäre Herkunftseffekte den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beeinflussen. Insbesondere Beck zeigt in seiner Dissertation eindrücklich auf, dass Familien mit Migrationshintergrund die Wichtigkeit von Statuserhalt und die Kosten für den Erwerb von Bildungstiteln markant anders einschätzen als die autochthone Bevölkerung. Weiter spielt auch – neben der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen – die Sprache der Hauptbezugsperson eine Rolle und zeigt auf, dass Kinder und Jugendliche, deren Hauptbezugsperson Deutsch spricht, deutlich häufiger in die anspruchsvolleren Zweige der Sekundarstufe II übertreten. Die Wichtigkeit der Rolle der Sprache, die den primären Herkunftseffekten zuzuordnen ist, belegen auch die Befunde von Rolf Becker, Beck und Jäpel sowie die Ergebnisse von Kempert, Edele und Rauch als auch die theoretischen Herleitungen von Allemann-Ghionda. Dabei spielen nicht nur die Sprachfähigkeiten eine zentrale Rolle, sondern wie Lareau aufzeigt, eben auch *wie* in der Familie gesprochen wird. Die Befunde von Nauck und Steinbach vervollständigen dieses Bild mit dem Verweis auf theoretische Konzepte Bourdieus.

Neben der sozialen Herkunft spielen aber auch die Herkunftsregion der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. das Konzept des *Immigrant Optimism*) und geschlechterbasierte Ungleichheiten eine wichtige Rolle. Die verschiedenen Herkunftsgruppen gilt es daher unbedingt differenziert zu betrachten. Und nicht zuletzt zeigen die Befunde von Beck auf, dass auch leistungsbasierte Variablen für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine massgebende Rolle spielen.

All diese Schilderungen und Befunde gilt es folgend in einen kohärenten theoretischen Rahmen zu bringen, der die verschiedenen Wirkungsdimensionen der sozialen Herkunft und die damit verbundenen Mechanismen verständlich und holistisch darzustellen vermag.

4. Theoretischer Hintergrund

Wie bereits in der Einleitung festgehalten wurde, spielt Bildung eine bedeutsame Rolle bei der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund. Aber auch ganz grundsätzlich ist Bildung ein wichtiges und wertvolles Gut. Schule und Schulbildung fördern nicht nur Stabilität und Struktur im Leben von Kindern und Jugendlichen weltweit, Bildung erfüllt wie bereits

eingangs erwähnt auch eine Zu- und Verteilfunktion und gemäss dem meritokratischen Prinzip dient Bildung als Legitimationsbasis für ungleiche Verteilungen von verschiedenen Gütern und Ressourcen. Umso wichtiger ist es, dass der Zugang zu Bildung auf gerechte Weise, also gemäss der Leistung und nicht gemäss zugeschriebenen Attributen wie Herkunft oder Geschlecht, erfolgt. Aus diesem Grund widmet sich dieses Kapitel den verschiedenen theoretischen Überlegungen zur Entstehung von Bildungsungleichheiten, mit besonderem Fokus auf soziale Herkunft und Migrationshintergrund. Dabei wird auf Schilderungen und Erkenntnisse der bisherigen Forschung aufgebaut und teilweise entlang der hier vorgestellten Studien gearbeitet. In Kapitel 4.1 wird massgeblich die wegweisende Kapitaltheorie nach Pierre Bourdieu sowie den damit verbundenen Äusserungen zu den gesellschaftlichen Reproduktionsweisen des Bildungssystems beleuchtet. Im Anschluss werden handlungstheoretische Erklärungsansätze von Bildungsungleichheit thematisiert, dabei wird vor allem die Theorie der primären und sekundären Herkunftseffekte der sozialen Herkunft nach Boudon und auf diese Theorie aufbauende Konzepte genauer vorgestellt. Im Besonderen soll auch geklärt werden, inwieweit und welche Kapitalsorten die primären und sekundären Herkunftseffekte beeinflussen können. Im Kapitel 4.3 stehen dann sprachorientierte Erklärungsansätze von Bildungsungleichheit im Zentrum.

4.1 Bildungserwerb, Kapitalarten und intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital

Im Zentrum der viel zitierten und ausführlich diskutierten Kulturtheorie von Bourdieu stehen die «Verhältnisse und Abhängigkeiten von sozialen Positionen, Lebensstilen, Bildung und Kulturpartizipation» (Rössel und Beckert-Ziegenschmid 2002: S. 498). Um der Struktur und dem Funktionieren der gesellschaftlichen Welt gerecht zu werden, führte Pierre Bourdieu im Anschluss an Marx eine Erweiterung des Kapitalbegriffs ein, der dem Kapital in allen seinen Erscheinungsformen – und nicht nur dem aus den Wirtschaftswissenschaften gängigen, ökonomischen Kapitalbegriff – gerecht werden soll. Dafür unterscheidet Bourdieu zwischen drei grundlegenden Arten von Kapital, nämlich zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital. Aus der gesellschaftlichen Verteilung der Kapitalsorten ergibt sich die Klassenstruktur einer Gesellschaft. So ordnet Bourdieu den sozialen Raum und die darin befindlichen Klassenformationen nicht nur vertikal entlang dem Umfang des ökonomischen und kulturellen Kapitals, sondern eröffnet mit der Zusammensetzung ebendieser beiden Kapitalarten zusätzlich eine horizontale Dimension der Klassenstruktur (ebd.: S. 498). Das Ausmass und die Zusammensetzung der Ressourcenausstattung bestimmen also die soziale Klassenlage. Das *ökonomische*

Kapital, welches auch bei Bourdieu eine zentrale Rolle spielt, ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und kann vergleichsweise einfach auf andere Personen übertragen werden, während das *kulturelle und soziale Kapital* nur unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar ist (Bourdieu 2015: S. 52). Kulturelles Kapital kann laut Bourdieu in drei Formen existieren, nämlich als:

- a) *Inkorporiertes kulturelles Kapital*, also das Kulturkapital in verinnerlichtem Zustand in Form von dauerhaften Dispositionen des Individuums. Es handelt sich dabei also um Bildung im eigentlichen Sinne in Form von Kenntnissen und Fähigkeiten einer Person. Inkorporiertes kulturelles und damit verinnerlichtes Kapital kann anders als beispielsweise Geld, Eigentum oder gar Adelstitel nicht durch Kauf, Tausch, Schenkung oder Vererbung kurzfristig auf andere übertragen werden. Das inkorporierte Kulturkapital wird zu einem festen Bestandteil des Habitus einer Person, oder wie Bourdieu es sagt: «aus Haben ist Sein geworden» (ebd.: S. 56).
- b) *Objektiviertes kulturelles Kapital*, das sich in Form von Besitz von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern und Lexika, Instrumenten oder Maschinen äussert, in denen «bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben» (ebd.: S. 53).
- c) *Institutionalisiertes kulturelles Kapital*, das einer Form von Objektivierung entspricht, die gesondert behandelt werden muss, da sie – wie man beispielsweise anhand schulischer und akademischer Titel sieht – dem kulturellen Kapital, das sie garantieren soll, einige einmalige Eigenschaften verleiht (ebd.: S. 53). Bestes Beispiel einer solchen Objektivierung stellen schulische Titel dar, die Zeugnis für kulturelle Kompetenz sind, die dem Inhaber oder der Inhaberin dieses Titels «einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt» (ebd.: S. 61).

Natürlich schliessen sich diese Kapitalarten gegenseitig nicht aus, sondern können auch eng miteinander verbandelt sein: So braucht es beispielsweise ein gewisses Mass an inkorporiertem kulturellem Kapital für die Rezeption gewisser Kulturgüter wie abstrakte Kunst oder Opern und um diese dechiffrieren und in der Folge geniessen zu können.

Bildung fasst also Bourdieu als *inkorporiertes kulturelles Kapital* auf, welches er als die «[...] Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand [...]» definiert (ebd.: S. 55). Der Erwerb von Bildungstiteln ist dabei als «Objektivierung von inkorporiertem kulturellem Kapital» zu verstehen (ebd.: S. 57). Die theoretische Ausarbeitung dieses kulturellen Kapitalbegriffs nutzt Bourdieu, um die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen

sozialen Klassen zu erklären. Dafür schlägt er vor, den «Schulerfolg», also der spezifische Nutzen, den sich Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen und Klassenfraktionen auf dem «schulischen Markt» aneignen können, auf die Verteilung des kulturellen Kapitals zwischen den Klassen und Klassenfraktionen zu beziehen (ebd.: S. 53). Bourdieu hält fest, dass kulturelles Kapital in all seinen Erscheinungsformen häufig als symbolisches Kapital aufgefasst wird, da die sozialen Bedingungen der Weitergabe und des Erwerbs von kulturellem Kapital weitaus verborgener sind als beispielsweise beim ökonomischen Kapital. Dies führe allerdings dazu, dass seine «wahre Natur als Kapital» verkannt wird «und stattdessen als legitime Fähigkeit oder Autorität anerkannt» wird, die dort zum vollen Tragen kommt, wo das ökonomische Kapital keine volle Anerkennung findet – beispielsweise auf dem Heiratsmarkt. Aus dieser «symbolischen Logik» ergibt sich, so Bourdieu, des Weiteren, dass das Besitzen eines grossen kulturellen Kapitals «etwas Besonderes» ist und so zur Basis für materielle und symbolische Gewinne wird (ebd.: S. 57). Der Gewinn ist dabei höher, je höher der Seltenheitswert des kulturellen Kapitals ist. Bourdieu hält weiter fest, dass «derjenige Teil des Profits, der in unserer Gesellschaft aus dem Seltenheitswert bestimmter Formen von kulturellem Kapital erwächst» [...], «letzten Endes darauf zurückzuführen» ist, «dass nicht alle Individuen über die ökonomischen und kulturellen Mittel verfügen, die es ihnen ermöglichen, die Bildung ihrer Kinder über das Minimum hinaus zu verlängern, das zu einem gegebenen Zeitpunkt für die Reproduktion der Arbeitskraft mit dem geringsten Marktwert erforderlich ist» (ebd.: S. 57 f.). Bourdieu liefert so eine erstaunliche Argumentation dafür, dass die stärkste Grundlage für die symbolische Wirksamkeit von kulturellem Kapital in seiner Übertragungslogik fusst. Zum einen ist der Prozess der Aneignung von objektiviertem kulturellem Kapital in erster Linie von dem in der Familie vorhandenen inkorporierten Kapital abhängig, zum anderen findet die Akkumulation von kulturellem Kapital von der frühen Kindheit an nur in jenen Familien ohne Verzögerung und Zeitverlust statt, die über ein so grosses kulturelles Kapital verfügen, dass die gesamte Zeit der Sozialisation auch die Zeit der Akkumulation ist (ebd.: S. 58). Zur Veranschaulichung lohnt es sich, hierfür das bereits angesprochene Konzept der *concerted cultivation* nach Lareau nochmals genauer zu betrachten. Die Erziehungspraktik der *concerted cultivation* zeichnet sich durch drei grundlegende Faktoren aus, nämlich durch (Lareau 2002: S. 753):

1. eine Organisation des täglichen Lebens des Kindes durch die Eltern, die sich durch eine Vielzahl getakteter Freizeitaktivitäten auszeichnet,

2. einen Sprachgebrauch, den das Kind Verhandlungspraktiken, Debattierfähigkeiten und «erwachsenes» Sprechen lehrt, und nicht das blosses Ausführen von Anweisungen durch Erwachsene

und 3. das soziale Netzwerk der Familie, das über viele *weak ties* verfügt und das Kind oft mit Gleichaltrigen zusammenbringt.

Der Erziehungsstil der *concerted cultivation* soll das Kind mit einer Anspruchshaltung ausstatten. Ausserdem zeigt Lareau auf, dass Eltern, die den Erziehungsstil der gezielten Kultivierung anwenden, wenn nötig im institutionellen Leben ihres Kindes intervenieren, und ihr Kind dazu erziehen, sich wenn nötig auch in institutionellen Kontexten zu wehren, während die Erziehungspraktik des natürlichen Heranwachsens eher dazu führt, dass das Kind Erwachsene nur selten in Frage stellt und im institutionellen Kontext eher eine gewisse Autoritätshörigkeit bedingt (ebd.: S. 753). Die Erziehungspraktiken hängen stark vom sozialen Status der Familie ab, wobei statushohe Familien häufiger den Erziehungsstil der *concerted cultivation* anwenden und statusniedrige Familien den Erziehungsstil des natürlichen Heranwachsens (ebd. S. 747).

Die Übertragung von kulturellem Kapital ist gemäss Bourdieu die am besten verschleierte Form erblicher Kapitalübertragung – was die Beobachtungen von Lareau anschaulich illustrieren. Das Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital stellt die zum Erwerb des Kulturkapitals erforderliche Zeit dar (ebd.: S. 58).

Der Ansatzpunkt von Bourdieu, der den «Schulerfolg» – also den «spezifischen Profit, den Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen und Klassenfraktionen auf dem schulischen Markt erlangen können» (ebd.: S. 53) – auf die Verteilung des kulturellen Kapitals zwischen den Klassen und Klassenfraktionen bezieht, entkräftet nicht nur die Annahme, dass schulischer Erfolg oder Misserfolg allein Produkt der Fähigkeiten des Schulkindes ist, sondern impliziert laut Bourdieu auch einen Bruch mit den Prämissen, die der Humankapitaltheorie nach Gary Becker zugrunde liegen. Die Humankapitaltheorie versucht – vereinfacht gesagt – zu erklären, warum Individuen mit bestimmten Bildungsabschlüssen durchschnittlich höhere Einkommen erzielen. Humankapital ist – ähnlich dem inkorporierten kulturellen Kapital – unmittelbar und untrennbar an das Individuum gebunden. Durch Bildung können Personen in ihr Humankapital investieren und mit diesem ihre Gesundheit verbessern oder ihr Einkommen erhöhen (Becker 1993). Bildung wird gemäss der Humankapitaltheorie also als der Erwerb von oder die Investition in Humankapital aufgefasst, das in dafür vorgesehenen Institutionen erworben wird. Je höher das Humankapital bzw. die Anzahl Jahre, die in die Bildung investiert wurden, desto höher die

Produktivität im Arbeitsmarkt, was wiederum mit einem höheren Einkommen entlohnt wird. Gemäss der Humankapitaltheorie investieren Individuen so lange in ihre Bildung, wie der zukünftige (erwartete) Nutzen der Bildungsinvestition die Kosten übersteigt (Beck 2015: S. 91). Bourdieu attestiert den Ökonomen der Humankapitaltheorie zwar den Verdienst, «explizit die Frage aufgeworfen zu haben, in welchem Verhältnis die durch Erziehungsinvestition und durch ökonomische Investition generierten Profitraten zueinander stehen und wie dieses Verhältnis sich entwickelt», kritisiert aber, dass das von ihnen verwendete Mass für den Nutzen schulischer Investitionen nur solche Investitionen und Profite miteinbezieht, die sich in Geld ausdrücken oder direkt in solches konvertieren lassen, wie beispielsweise Studiengebühren oder Opportunitätskosten, die durch den späteren Eintritt in den Arbeitsmarkt zugunsten einer Ausbildung entstehen. Weiter, so Bourdieu, können Humankapitaltheoretiker die relative Bedeutung, die «die unterschiedlichen Akteure und Klassen den ökonomischen und kulturellen Investitionen jeweils beimessen» nicht verständlich machen, da sie die Struktur der unterschiedlichen Profitchancen nicht systematisch in Rechnung stellen, die die verschiedenen Märkte aufgrund der Grösse und Struktur ihres jeweiligen Einzugsbereichs zu bieten haben und sie die schulischen Investitionsstrategien nicht in einen Gesamtzusammenhang mit anderen Erziehungsstrategien und dem System der Reproduktionsstrategien stellen. In der Folge lasse die Humankapitaltheorie die am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition unberücksichtigt, nämlich die Transmission kulturellen Kapitals in der Familie (Bourdieu 2015: S. 54).

Bourdieu sagte einst in einem Interview zum Thema seiner frühen Arbeiten (Bourdieu und Passeron 1971) zum Bildungssystem, dass «viele soziale Mechanismen [...] nur deshalb so wirksam [...], weil sie verkannt und unterschätzt werden». Das sei zum Beispiel bei den «Mechanismen» der Fall, «die die Kinder aus denjenigen Familien, die ökonomisch und kulturell am stärksten benachteiligt sind, aus der Schule herausdrängen: Man beobachtet, wie gerade die Familien, die kulturell benachteiligt und Opfer der sozialen Ungleichheit sind, am stärksten daran glauben, dass Begabung und Tüchtigkeit die einzig ausschlaggebenden Faktoren für den Schulerfolg sind» (Bourdieu 2015: S. 16). Diese Aussage ist nicht nur gesamtgesellschaftlich von grosser Wichtigkeit, sondern auch ganz besonders im Zusammenhang mit der Migration, da für Migrantinnen oder Migranten die Möglichkeit besteht, dass gewisse ihrer Kapitalarten wie das ökonomische, kulturelle oder das soziale Kapital im Aufnahmeland entwertet werden können. Die Abwertung von ökonomischem Kapital im Aufnahmeland stellt meist ein eher geringfügiges Problem dar, kann in gewissen Fällen aber mit einer deutlichen Abnahme der Kaufkraft einhergehen. Verfügt man im Aufnahmeland über keinerlei soziale Kontakte, so wird das soziale Kapital grundsätzlich abgewertet. Beim kulturellen Kapital sind in allen drei

Erscheinungsformen Abwertungen möglich, wobei die geringsten Abwertungen für das objektivierte kulturelle Kapital zu erwarten sind. Objektiviertes kulturelles Kapital wird im Aufnahmeland grundsätzlich lediglich dann abgewertet, wenn das kulturelle Besitztum im Aufnahmeland nicht als besonders wertvoll anerkannt wird. Beim inkorporierten kulturellen Kapital sind besonders bei den Sprachfähigkeiten Abwertungen zu erwarten, sofern sich die Amtssprache bzw. Verkehrssprache vom Gastland von jener des Aufnahmelandes unterscheidet, aber auch dann, wenn sich kulturelle Praktiken wie Normen hinsichtlich der alltäglichen Umgangsformen im Herkunfts- und Aufnahmeland deutlich unterscheiden. Ähnlich verhält es sich beim institutionalisierten kulturellen Kapital: Wenn sich das Bildungssystem im Herkunftsland betreffend Qualität oder der allgemeinen Ausgestaltung deutlich von jenem des Aufnahmelandes unterscheidet, sind Abwertungen zu erwarten. Dies dürfte besonders klar der Fall sein in Aufnahmeländern wie der Schweiz, die sich – wie bereits angesprochen – durch ein äusserst ausdifferenziertes und hochstratifiziertes Bildungssystem auszeichnet (Beck 2015: S. 96).

Im Kontext dieser Arbeit ist aber eine Eigenschaft des kulturellen Kapitals von ganz besonderer Bedeutung: nämlich die bereits angesprochene Übertragungslogik beziehungsweise Vererbbarkeit von ebendiesem. Wie bereits in diesem Kapitel erwähnt wurde sind die Mechanismen der Reproduktion kulturellen Kapitals weitaus verborgener als beispielsweise jene des ökonomischen Kapitals. Umso mehr lohnt sich ein genauerer Blick auf die Reproduktion von kulturellem Kapital, über die Rössel und Beckert-Ziegenschmid 2002 einen aufschlussreichen, in dieser Arbeit bereits zitierten Beitrag verfassten. Grundsätzlich verläuft die Reproduktion der Klassen gemäss «dem Muster der Weitergabe der Kapitalarten (in ihrer je unterschiedlichen Zusammensetzung und Höhe) durch die Eltern an die Kinder» (Rössel und Beckert-Ziegenschmid 2002: S. 498). Die Bildungslaufbahn ihrer Kinder ist daher für Familien, die über ein hohes ökonomisches Kapital verfügen, weniger wichtig als für Familien, die über ein hohes kulturelles Kapital verfügen. Die Reproduktion der sozialen Positionen bei jenen Klassenfraktionen, deren hohes Kapitalvolumen überwiegend aus kulturellem Kapital besteht, erfolgt dementsprechend in erster Linie auf der Basis der Weitergabe ebendieses Kapitals. Dies geschieht nicht nur über den frühzeitigen Erwerb von kultureller Kompetenz, sondern vor allem durch Investitionen in den Bildungsmarkt und den Erwerb von möglichst hohen bzw. höheren Bildungstiteln. So wie es beispielsweise bei Intellektuellen und Kunschtchaffenden der Fall ist, deren Nachkommen die soziale Position der Eltern nur durch den Erwerb vergleichbar hoher Bildungsabschlüssen sicherstellen können. Doch die Weitergabe des kulturellen Kapitals allein kann die sozialen Positionen nicht vollständig sichern, die Nachkommen müssen ihrer Position entsprechende

Strategien zur Kapitalakkumulation entwickeln, oder – sollte ihnen das nicht gelingen – auf eine andere Kapitalsorte und andere soziale Felder umstellen (ebd.: S. 499).

Auf den Zusammenhang zwischen dem inkorporierten kulturellen Kapital und dem Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen wurde in dieser Arbeit schon vermehrt verwiesen. Wie bereits mehrfach betont spielt der Habitus, den sich Individuen in frühen Sozialisationsphasen im Elternhaus aneignen, eine entscheidende Rolle für späteren Lernerfolg in der Schule und dem daraus resultierenden Erwerb von Bildungstiteln. So verweisen auch Rössel und Beckert-Ziegenschmid auf «Die Illusion der Chancengleichheit», dem gemeinsamen Werk von Bourdieu und Passeron, die in ihren Untersuchungen am Beispiel des französischen Bildungswesens beobachteten, dass Schüler und Schülerinnen beziehungsweise Studierende mit hohem inkorporiertem kulturellem Kapital in ihren Interessen vielseitiger sind und über die Fähigkeit verfügen, Werke der klassischen Hochkultur nicht nur zu verstehen, sondern auch zu genießen. Es seien genau jene Fähigkeiten, die in der Kommunikation zwischen Studierenden und Professoren beziehungsweise Professorinnen sowie in der Struktur der Examen zur Geltung kommen, «so dass sich das inkorporierte kulturelle Kapital in messbaren Bildungserfolgen niederschlägt» (ebd.: S. 499). Die Erklärung für die soziale Ungleichheit der Bildungschancen findet Bourdieu also vor allem in dem Unterschied des im Elternhaus erworbenen kulturellen Kapitals. Diese Erkenntnis wurde auch später in zahlreichen Studien reproduziert (vgl. u.a. Aschaffenburg und Maas 1997; DiMaggio und Mohr 1985; Kraaykamp und van Eijck 2010)

Vor diesem Hintergrund gewinnen die potentiellen Ab- oder Entwertungen des kulturellen Kapitals von migrierten Familien im Hinblick auf die Chancengleichheit an besonderer Tragweite und es verleiht der Frage, die dieser Arbeit nun zugrunde liegt, nämlich ob kulturelles Kapital eine universelle Währung ist, das überall auf der Welt gleichermassen genutzt und weitergegeben werden kann, Nachdruck. Wie bereits erwähnt haben sich Bernhard Nauck, Heike Diefenbach und Kornelia Petri 1998 mit der intergenerationalen Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen in Deutschland beschäftigt. Dabei fasst die Autorenschaft entlang der theoretischen Konzeption Bourdieus Bildungsbeteiligung als Erwerb beziehungsweise Verfügbarkeit von kulturellem Kapital auf, das im Lebensverlauf akkumuliert wird und zum Erwerb weiterer Kapitalien eingesetzt wird. Umgekehrt sei Bildung aber auch «ein Ergebnis der Verfügbarkeit von bereits vorhandenem kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital, insbesondere dem, das in der Elterngeneration akkumuliert wurde und zur Investition in die Kindergeneration zur Verfügung steht» (Nauck et al. 1998: S. 703). Die durch Bildung vermittelte soziale Positionierung der Kindergeneration wird also vor dem Hintergrund intergenerationaler

Transmissionsprozesse betrachtet. Ob und in welchem Ausmass die intergenerationale Transmission von Kulturkapital allerdings glückt, ist dabei aber «nicht nur von der Verfügbarkeit von Kapitalien abhängig, sondern auch von der spezifischen Situation, in der sich die Akteure befinden und in der sie ihre individuellen Platzierungsstrategien verfolgen» (ebd.: S. 704). Des Weiteren halten Nauck et al. fest, dass unter den Gesichtspunkten der Migrationssituation, die für Familien mit Migrationshintergrund eben jene spezifische Situation ist, die Akkumulation von Kapital durch die Kinder einen anderen Stellenwert einnimmt oder auf anderem Wege angestrebt und ausgestaltet werden muss als in autochthonen Familien (ebd.: S. 704). Steinbach und Nauck weisen auch darauf hin, dass die Voraussetzungen für eine reibungslose Transmission von kulturellem Kapital in Familien mit Migrationshintergrund nicht im gleichen Masse gegeben sind, wie das in vergleichbaren Haushalten autochthoner Familien der Fall ist (Steinbach und Nauck 2004: S. 30). Die Autorenschaft und im Besonderen Bernhard Nauck, der die intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in migrierten Familien in zahlreichen weiteren Studien (Nauck 1994; Nauck et al. 1997; Steinbach und Nauck 2004) untersucht hat, zeigt im empirischen Teil ihrer Arbeit – ganz im Sinne von Bourdieus theoretischer Konzeption – auf, dass unterschiedliche Sozialisationsbedingungen in der Familie ein ausschlaggebender Faktor für den schulischen und später beruflichen Erfolg der Kinder und Jugendlichen darstellt. Besonderes Gewicht wird dabei der Bedeutung des kulturellen Kapitals beigemessen, das Familien nach internationalen Migrationsbewegungen in intergenerative Übertragungsprozesse investieren können.

Auch bestehen Studien zufolge deutliche Unterschiede zwischen den Lebensstilen von Personen mit Migrationshintergrund und jenen ihrer autochthonen Mitmenschen, wobei Personen mit Migrationshintergrund oftmals seltener an hochkulturellen Praktiken partizipieren (Jacob und Kalter 2012: S. 228). Jacob und Kalter erklären diesen Umstand zunächst über die Bedingungen der frühkindlichen Sozialisation im Elternhaus, da die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund in der Sozialstruktur oftmals schlechter positioniert sind als ihre autochthonen Mitmenschen. Des Weiteren betonen die Autoren, dass auch diese Unterschiede anhand der Inhalte der Kultur erklärt werden können, die in den Familien mit und ohne Migrationshintergrund vermittelt werden. Da kulturelle Lebensstile auf gesamtgesellschaftlicher Ebene definiert, institutionalisiert und als wertvoll legitimiert werden, kann dieser Definitionsprozess je nach nationaler Gesellschaft unterschiedlich ausfallen (ebd.: S. 229). Das, was in der Forschung meistens als *highbrow culture* – also als dominante Hochkultur – gilt, kann in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutung haben. Was in einer (nationalen) Gesellschaft als Hochkultur und Distinktionsmerkmal gilt, kann in einer anderen (nationalen) Gesellschaft einen

anderen kulturellen Wert haben (Katz-Gerro 2002: S. 223). Kalter und Jacob weisen darauf hin, dass Menschen in eine bestimmte Kultur hineinsozialisiert werden und so die kulturellen Definitionen ihrer nationalen Gesellschaften internalisieren. Durch eine Wanderung und einem damit einhergehenden Wechsel des kulturellen Kontexts kann es sein, dass die verinnerlichten Ansichten einer migrierten Person nicht mit denen der Aufnahmegesellschaft übereinstimmen (Jacob und Kalter 2012: S. 229).

Für Familien mit Migrationshintergrund ist also das, was Bourdieu verborgene Übertragungslogik des kulturellen Kapitals nennt, noch weitaus obskurer als es bei autochthonen Familien der Fall ist, die sich ihr kulturelles Kapital in jenem Land erworben haben, in dessen Markt sie es auch investieren. Es zeigen sich mindestens zwei Herausforderungen für Familien mit Migrationshintergrund: Zum einen wird vermutet, dass sich der Stellenwert der Kulturkapitalakkumulation durch die Kinder unter den Bedingungen der Migrationssituation verändert oder auf die Kapitalakkumulation anders ausgestaltet werden muss. Zum anderen besteht bei Familien mit Migrationshintergrund die Gefahr, dass ihr kulturelles Kapital im Aufnahmeland nicht als solches erkannt oder gar verkannt wird. Dabei ist es möglich, dass Bildungstitel, die in einem Land mit einem distinktiv unterschiedlichen Bildungssystem erworben wurden, im Aufnahmeland nicht anerkannt werden, was in gewissen Fällen ein Ausweichen auf einen statusniedrigeren Beruf und eine damit einhergehende allgemeine Verschlechterung der ökonomischen Verhältnisse bedingen kann. Andererseits ist wie Jacob und Kalter es in ihrem Beitrag ausgeführt haben, denkbar, dass sich beispielsweise Umgangsformen, die im Herkunftsland als höflich und kultiviert gelten, im Aufnahmeland anders bewertet werden. Man denke dabei beispielsweise an das landläufig bekannte Beispiel der als höflich angesehenen Schmatz- und Schlürfgeräusche beim Essen in Japan, die in der Schweiz am Tisch eher Entsetzen auslösen, als dass sie den Gastgeber freuen. Und dies stellt nicht nur für Familien erster Migrationsgeneration eine Herausforderung dar, sondern gegebenenfalls auch für Kinder und Jugendliche der zweiten Migrationsgeneration. Das soll heissen: Die Instrumente, mit denen Eltern, die in ihrem Herkunftsland ein hohes kulturelles Kapital erworben haben, ihre Kinder ausstatten, sind für Kinder im Schulalltag beispielsweise im Umgang mit der Lehrperson allenfalls nicht konstruktiv anwendbar oder gar kontraproduktiv.

4.2 Handlungstheoretische Erklärungsansätze: die Theorie der primären und sekundären Herkunftseffekte der sozialen Herkunft nach Raymond Boudon

Im Folgenden werden handlungstheoretische Ansätze zur Erklärung des Einflusses der individuellen Ebene – also Ressourcen, Handlungen und Entscheidungen von Schulkindern und deren Familien – auf die Entstehung von Bildungsungleichheiten dargestellt (Beck 2015: S. 90). Neben der viel zitierten Theorie der primären und sekundären Effekte sozialer Herkunft nach Boudon werden auch die Modelle von Erikson & Jonsson, Breen & Goldthorpe sowie Hartmut Esser diskutiert. Anschliessend werden die gewonnenen Erkenntnisse auf die besondere Situation von Personen mit Migrationshintergrund angewendet.

4.2.1 Raymond Boudon und die Theorie der primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft

1974 veröffentlichte Raymond Boudon sein bahnbrechendes Werk *Education, Opportunity and Inequality: Changing Prospects in Western Society* (Boudon 1974) und prägte damit die Forschung rund ums Thema der herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten massgeblich. Gemäss Boudon ist Bildungsungleichheit Ergebnis individueller Bildungsentscheidungen, die in einem institutionellen Kontext des Bildungssystems getroffen werden. Diese Bildungsentscheidungen sind Produkt eines inneren Zusammenhangs zwischen der schulischen Leistung der Schulkin- der, den Selektionsmechanismen des Bildungssystems und dem familiären Entscheidungsverhalten (Maaz et al. 2006: S. 301 ff.). In seinem Werk schlägt der französische Soziologe vor, dass die Beziehung zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen von zwei verschiedenen Mechanismen abhängig ist, nämlich den in dieser Arbeit bereits vielfach erwähnten primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft (oder kurz: Herkunftseffekten).

Als primäre Herkunftseffekte bezeichnet Boudon die Bedeutung der sozioökonomischen Ressourcen für die Leistungsentwicklung eines Kindes in dessen Elternhaus. Primäre Herkunftseffekte beschreiben also die Sozialisationsbedingungen in der Familie eines Kindes. Diese in der Familie vorhandenen Ressourcen beeinflussen die schulischen Leistungen der Kinder, was sich wiederum auf die Bildungschancen ebendieser auswirkt. Herkunftsbedingte Leistungsunterschiede «bestehen aufgrund klassenspezifischer Sozialisationsprozesse, kultureller Unterschiede in Familien, differenzieller schulischer Unterstützungspotentiale der Eltern sowie unterschiedlicher genetischer Begabung» (Relikowski et al. 2010: S. 144). Die Richtung dieser Einflüsse liegen auf der Hand: Je mehr Ressourcen (nach Bourdieu: ökonomisches, kulturelles

und soziales Kapital) vorhanden sind und je anregender diese sind, desto positiver der Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder.

Durch ökonomisches Kapital können bildungsförderliche Objekte (wie Bücher oder Musikinstrumente) und Aktivitäten (wie Museumsbesuche oder Nachhilfeunterricht) erworben werden. Mit ökonomischem Kapital kann ausserdem vorschulische Bildung, der Besuch von prestigeträchtigen Privatschulen oder das Studium finanziert werden (Beck 2015: S. 97). Ein erhöhtes ökonomisches Kapital erlaubt zudem auch die Deckung von sogenannten Opportunitätskosten, wie beispielsweise den Einkommensverlust durch die für die Bildungszeit notwendige «Arbeitsmarktabstinenz» (Stocké 2010: S. 77).

Kulturelles Kapital kann die primären Herkunftseffekte auf verschiedene Weisen beeinflussen. Wie bereits erläutert kann das inkorporierte kulturelle Kapital durch die Erziehung weitergegeben werden und zu besseren Leistungen in der Schule führen. Erziehungsstile, Normen und Wertesysteme können aber nicht nur in Abhängigkeit des Sozialstatus variieren, sondern auch in Abhängigkeit des Migrationsstatus. Dies betrifft insbesondere die Sprachkenntnisse, zu beachten sind allerdings auch das Wissen bezüglich der Geschichte, der Politik, der Normen und Verhaltensweisen und im Arbeitsmarkt besonders beliebte Fähigkeiten des Aufnahmelandes (Beck 2015: S. 97). Objektiviertes kulturelles Kapital kann dabei helfen, eine lernförderliche Umwelt zu gestalten (was zu besseren schulischen Leistungen führen kann) und eine Vertrautheit mit hochkulturellen Praktiken herzustellen (was dazu führen kann, dass sich ein Kind in einem schulischen Umfeld mit höherem Anspruch besser zurechtfinden kann) (ebd.: S. 98). Ein direkter Einfluss von institutionalisiertem kulturellem Kapital auf die primären Herkunftseffekte bietet sich auf der theoretischen Basis allerdings nicht an.

Zuletzt kann soziales Kapital, beziehungsweise die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, eine Ressource für bessere Leistungen in der Schule darstellen, indem es «Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb bereitstellt» (ebd.: S. 98). Soziales Kapital kann beispielsweise den Zugang zu Informationen über die im schulischen Rahmen geforderten Lerninhalte ermöglichen. Des Weiteren können Personen mit hoher Bildung im sozialen Netzwerk die Kinder beim Kompetenzerwerb unterstützen, indem sie Hausaufgabenhilfe leisten oder gemeinsam mit den Kindern lernen. Das Vorhandensein allein von sozialem Kapital muss allerdings nicht zwingend bildungsförderlich sein. Ob und wie soziales Kapital zum Bildungserfolg beiträgt, hängt vor allem davon ab, wie diese sozialen Beziehungen geartet sind (ebd.: S. 98). Es wird angenommen, dass *strong ties* (Granovetter 1973) – also enge soziale Beziehungen – den Kompetenzerwerb vor allem in Form von direkter Unterstützung begünstigen, während *weak ties* vor allem gerade

dann wichtig sind, wenn es darum geht, Informationen zu erhalten, die *strong ties* nicht bereitstellen können.

Das Vorhandensein beziehungsweise die Abwesenheit dieser Kapitalarten führt dazu, dass Kinder aus tieferen sozialen Schichten folglich häufiger schlechtere schulische Leistungen aufweisen als Kinder, deren Familien vergleichsweise einen höheren sozialen Status haben. Die Kinder aus den tieferen sozialen Schichten sind daher von vorneherein mit schlechteren Startbedingungen im Bildungssystem konfrontiert. Diese Zusammenhänge bezeichnet Boudon als primäre Herkunftseffekte (Relikowski et al. 2010: S. 144).

Sekundäre Herkunftseffekte beschreiben nun einen zweiten Mechanismus, der über die sozial-schichtabhängigen Leistungsniveaus hinauswirkt. Sekundäre Herkunftseffekte beschreiben klassenspezifisches Entscheidungsverhalten, denn abhängig vom sozialen Hintergrund bewerten Familien Kosten und Nutzen höherer Schulzweige unterschiedlich (ebd.: S. 145). Einer der Hauptaspekte in diesem Entscheidungsprozess ist das Motiv des Statuserhalts. So schrieb Heiner Meulemann 1985 dazu: «Der Besuch einer Realschule oder eines Gymnasiums bedeutet in oberen Klassenlagen für die Eltern geringere materielle und persönliche Opfer; gleichzeitig ist der Besuch dieser Schulen in den oberen Klassen um der Konformität mit dem sozialen Milieu und um des Statuserhalts willen viel stärker erfordert» (Meulemann 1985: S. 96). Hinsichtlich der Schulbildung ihres Kindes haben Familien also ein grosses Interesse daran, den eigenen Status mindestens zu erhalten. Um einen intergenerationalen Statusverlust zu vermeiden, sind Familien mit höherem sozialen Status dementsprechend bestrebt, ihrem Nachwuchs die bestmögliche Schulbildung zu ermöglichen, während der Statuserhalt in Familien aus tieferen sozialen Schichten schon über den Besuch der weniger anspruchsvollen Unterrichtstypen gewährleistet ist. Dies verringert in der Regel deren Motivation, in eine kostenintensivere und verlängerte Ausbildung ihres Nachwuchses zu investieren. Weiter sei davon auszugehen, dass Eltern mit niedriger Bildung die Wahrscheinlichkeit, dass ihr Nachwuchs einen akademischen Ausbildungsweg erfolgreich bestreitet, geringer einschätzen, da sie selbst nicht mit diesem Schultyp vertraut sind (Relikowski et al. 2010: S. 145). Je nach sozialer Position tendieren Eltern also dazu, unterschiedliche Schulformen für ihre Kinder anzustreben, selbst wenn diese ein zu hohes oder zu niedriges Leistungsniveau für ebendiese Schulform aufweisen. Der sekundäre Herkunftseffekt kann also auch als «kumulativer Effekt der verinnerlichten Sozialschichtzugehörigkeit» verstanden werden (Maaz et al. 2006: S. 303).

Zusammenfassen lässt sich das folgendermassen: Die primären Herkunftseffekte beschreiben den Mechanismus, infolgedessen Kinder aus höheren Sozialschichten aufgrund der Erziehung,

der Ausstattung und der gezielten Förderung durch die Eltern eher mit Fähigkeiten ausgestattet werden, die sie in der Schule zu ihrem Vorteil nutzen können und so eher bessere Leistungen in der Schule erbringen können, während Kinder aus tieferen Sozialschichten aufgrund ihrer sozialen Herkunft eher kognitive Nachteile aufweisen. Darüber hinaus sind die «elterlichen Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext» entscheidend für den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder. Diese Entscheidungsprozesse unterscheiden sich abhängig von den im Haushalt vorhandenen ökonomischen Ressourcen deutlich zwischen den unterschiedlichen Sozialschichten (Becker und Lauterbach 2010: S. 12). In Abbildung 8 werden die Mechanismen des primären und sekundären Effekts der sozialen Herkunft anschaulich zusammengefasst.

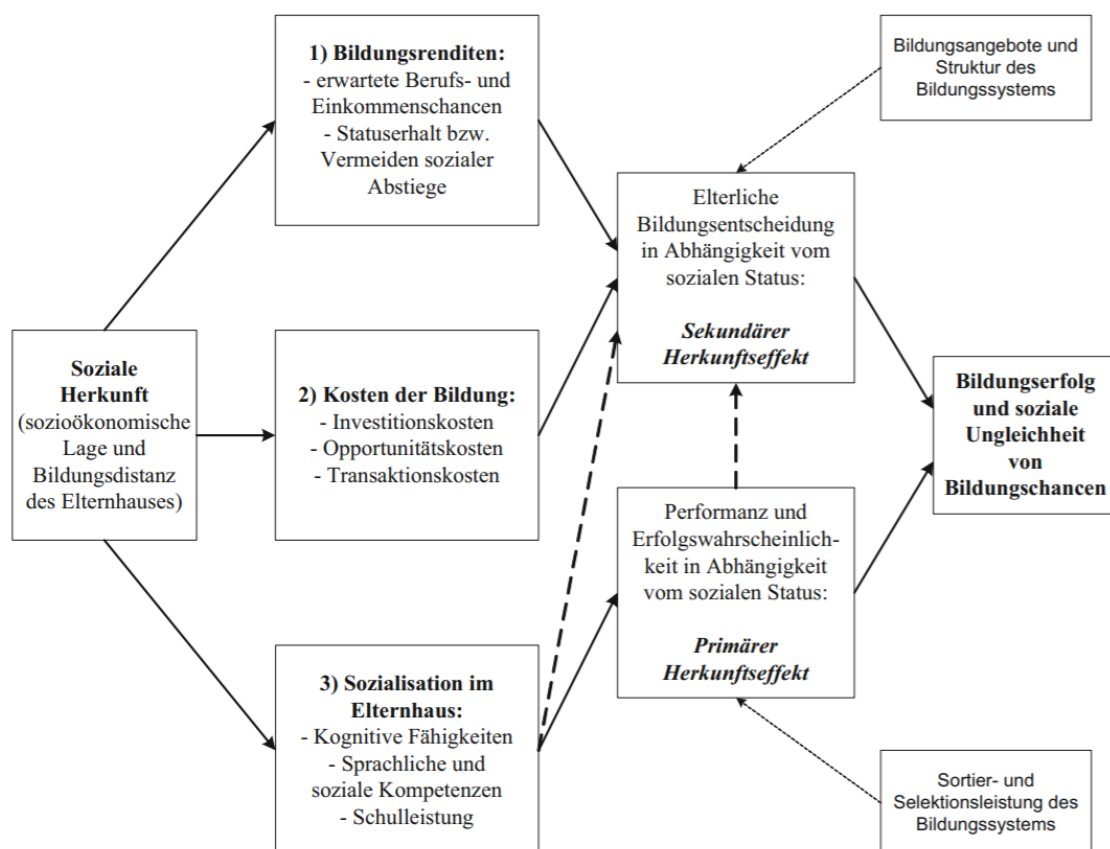


Abbildung 8: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft.

Quelle: Becker und Lauterbach 2010: S. 16.

Ausgangspunkt ist – wie bereits erläutert – die soziale Herkunft eines Schulkindes, die erstens Bildungsrenditen, zweitens die Gesamtheit der Kosten der Bildung sowie drittens die Sozialisation im Elternhaus beeinflusst. Aus diesen Faktoren sind die primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft zusammengesetzt, wobei bei den primären Herkunftseffekten zusätzlich die Sortier- und Selektionsleistung des Bildungssystems von aussen wirkt. Auf den sekundären Herkunftseffekt wirkt zusätzlich von aussen das Bildungsangebot sowie die Struktur des

Bildungssystems an sich. Die primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft bedingen dann schlussendlich den Bildungserfolg des Schulkindes und im grösseren Kontext die soziale Ungleichheit von Bildungschancen.

Die verschiedenen Kapitalarten nach Bourdieu beeinflussen natürlich auch die sekundären Effekte der sozialen Herkunft. Das in einem Haushalt vorhandene ökonomische Kapital wirkt sich auf die Bewertung der Bildungskosten der Eltern und später auch der Kinder aus. Je mehr ökonomisches Kapital vorhanden ist, desto stärker sinkt der Einfluss der direkten und indirekten Kosten eines Bildungswegs auf die Bildungsentscheidung. Des Weiteren kann ökonomisches Kapital die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit beeinflussen, da bei drohenden Problemen die Möglichkeit besteht, in die Lernförderung zu investieren – beispielsweise durch Nachhilfeunterricht oder ausserschulische Aktivitäten. Weil ökonomisches Kapital relativ leicht von der einen Generation zur nächsten transferiert werden kann und so der Status auch ohne entsprechende Bildungszertifikate erreicht werden kann, besteht zudem die Möglichkeit, dass die Wahrscheinlichkeit eines Statusverlustes zu gering eingeschätzt wird, was sich negativ auf die Bildungsmotivation auswirken kann (Beck 2015: S. 107).

Auch das Vorhandensein von kulturellem Kapital kann sich auf die sekundären Effekte der sozialen Herkunft auswirken. Wie bereits erwähnt ist es möglich, dass inkorporiertes kulturelles Kapital durch die Erziehung von Eltern an ihre Kinder weitergegeben wird und so zu besseren Leistungen in der Schule führen kann. Aber inkorporiertes kulturelles Kapital kann sich auch auf die Kenntnis des Schulsystems und seiner Bildungslaufbahnen auswirken – was, ebenso wie die verbesserten schulischen Leistungen, einen Einfluss auf die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit haben kann. Weiter kann sich auch objektiviertes kulturelles Kapital in Form des Besitzes von gewissen kulturellen Gütern vermittelt über den primären Herkunftseffekt auf die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten auswirken (ebd.: S. 107).

Zuletzt kann auch das soziale Kapital die sekundären Effekte der sozialen Herkunft beeinflussen. Dabei gilt es vor allem, den in der frühen Bildungsforschung entdeckten Einfluss von wichtigen Bezugspersonen – dem *significant others' influence* – auf sowohl Bildungsaspirationen als auch auf die tatsächlichen Übergänge zu erwähnen. Dieser besagt, dass auch unter Kontrolle der tatsächlichen Schulleistungen *significant others* einen Einfluss auf Bildungs- und berufliche Aspirationen von (Schul-)Kindern haben (ebd.: S. 108). Des Weiteren vermag soziales Kapital den Zugang zu wichtigen Informationen über das Bildungssystem zu erleichtern, denn Informationen aus dem Netzwerk können beispielsweise dabei helfen, die Erfolgswahrscheinlichkeiten besser einschätzen zu können. Zudem können durch Informationen aus dem Netzwerk

allenfalls die Bildungskosten genauer eingeschätzt werden und soziales Kapital kann bei allfälligen Schwierigkeiten im Bildungsverlauf von Vorteil sein – entweder durch direkte Hilfe, Kostenbeteiligung oder durch das Bereitstellen von Informationen – und so die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit unabhängig von den schulischen Leistungen beeinflussen. Soziales Kapital kann zudem die Einschätzung der Nützlichkeit von Bildungsabschlüssen beeinflussen, indem sich Eltern und Schulkinder beim Beobachten von Personen mit anderen Bildungsabschlüssen als sie selber ein Bild über den mit dem Bildungsabschluss einhergehenden sozialen Status dieser Person machen. Zuletzt ist es möglich, dass durch soziale Vergleiche das Statuserhaltungsmotiv vom sozialen Kapital beeinflusst wird, beispielsweise, wenn eine Person viele hochgebildete Personen in ihrem Netzwerk hat und dadurch das Statuserhaltungsmotiv höher ist (ebd.: S. 108 f.).

Boudons Unterteilung in primäre und sekundäre Herkunftseffekte lässt sich erweitern und auf Personen mit Migrationshintergrund übertragen (Heath und Brinbaum 2007; Heath und Brinbaum 2014; Dollmann 2010). Die ethnischen primären Effekte beschreiben spezifische Einflüsse für Personen mit Migrationshintergrund und deren Kinder, die sich auf deren Kompetenzen auswirken. Primäre ethnische Herkunftseffekte sind also jene Mechanismen, die mit der ethnischen Herkunft verknüpft sind und sich auf das Lernen auswirken. Diese Kompetenzunterschiede bleiben auch dann bestehen, wenn auf primäre Herkunftseffekte im Sinne Boudons kontrolliert wird. Ein typisches Beispiel für ethnische primäre Effekte sind die Auswirkungen der in der Familie gesprochenen Sprache. Bei den ethnischen sekundären Effekten handelt es sich um migrationsbezogene Bedingungen, die einen Einfluss auf die Bildungsentscheidungen haben. Das können beispielsweise höhere Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund im Vergleich zur autochthonen Bevölkerung sein, die durch einen überdurchschnittlichen Optimismus bedingt sein können, der in der Übertragung der Migrationsmotivation der Eltern begründet sein kann (Diehl und Hunkler, Christian und Kristen, Cornelia 2016: S. 10).

Die Modelle von Erikson & Jonsson (Erikson und Jonsson 1996), Esser (Esser 1999) und Breen & Goldthorpe (Breen und Goldthorpe 1997) äussern sich detailliert zu den einzelnen Parametern der sekundären Herkunftseffekte nach Boudons Modell, das als Modell der Werterwartungstheorie zuzuordnen ist. Sowohl das Modell von Erikson & Jonsson, als auch jene von Esser und Breen & Goldthorpe liefern Erklärungsversuche für das Phänomen, «dass Bildungsentscheidungen von Schülern und deren Familien auch bei konstanten primären Herkunftseffekten, in Abhängigkeit von der sozialen Klassenposition unterschiedlich ausfallen» (Beck 2015: S. 99). In allen Modellen sind Kosten-Nutzen-Evaluationen von unterschiedlichen

Bildungsabschlüssen relevant, die durch unterschiedliche Ressourcen beziehungsweise Restriktionen determiniert werden (ebd.: S. 99).

4.2.2 Erikson & Jonsson

Ähnlich dem Modell von Boudon und der Humankapitaltheorie geht das Modell von Erikson & Jonsson davon aus, dass Bildungsentscheidungen Resultat von Kosten-Nutzen-Abwägungen sind. Ihr Modell stellen sie mathematisch wie folgt dar:

$$U_{ti} = p_{ti}B_{ti} - C_{ti}$$

Die Gleichung eruiert den Erwartungswert des Nutzens eines bestimmten Bildungswegs für ein bestimmtes Schulkind. Dabei steht U für den Erwartungswert des Bildungsnutzens des Schulkindes i für den Bildungsweg t, während B den Nutzen bei erfolgreichem Abschluss des Bildungswegs t für das Schulkind i und p die Wahrscheinlichkeit vom Schulkind i, den Bildungsweg t erfolgreich abzuschliessen, darstellen. C steht zuletzt für die Kosten für den Bildungsweg t. Aufgrund der primären Herkunftseffekte nehmen Erikson & Jonsson an, dass sich die Schulleistungen nach sozialen Klassen unterscheiden und dadurch auch der Parameter p entsprechend variiert. Weiter legen die Autoren nahe, dass auch der Nutzen und der Erwartungswert der unterschiedlichen Bildungswege über die Klassen hinweg variiert, da Kinder von Eltern aus höheren Schichten höhere Abschlüsse benötigen, um einen sozialen Abstieg zu vermeiden. Weiter kommt es in Abhängigkeit von institutionellen Rahmenbedingungen auch zu Variationen bezüglich der Einschätzungen der Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten der entsprechenden Bildungswege. Das Modell von Erikson & Jonsson geht davon aus, dass bei der Wahl zwischen verschiedenen Bildungswegen derjenige gewählt wird, der den höheren Erwartungswert aufweist (ebd.: S. 100).

4.2.3 Breen & Goldthorpe

Das Modell von Breen & Goldthorpe vermutet die Erklärung für die Dauerhaftigkeit sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem ebenfalls in rationalen Wahlhandlungen, wobei dieses Modell aber nicht davon ausgeht, dass alle Optionen im Bildungssystem allen Schulkindern offenstehen (ebd.: S. 100). Eine zentrale Rolle bei Bildungsentscheidungen kommt auch in diesem Modell dem Motiv des Statuserhalts zu. Breen & Goldthorpe gehen von zwei möglichen Herkunftsklassen – nämlich *service class* und *working class* – aus und von einem Schulübertrittsmodell, das die Schulkinder an einem institutionell festgelegten Zeitpunkt dazu anhält, den

Bildungsweg entweder fortzusetzen oder zu beenden. Dies führt zu drei möglichen Bildungsergebnissen: 1. dem Verlassen des Bildungssystems, 2. dem Verbleib im Bildungssystem mit erfolgreichem Abschluss des gewählten Bildungswegs oder 3. dem Verbleib im Bildungssystem ohne erfolgreichen Abschluss. Jedes dieser drei Ergebnisse führt dazu, dass man mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit in eine von drei möglichen, hierarchisch eingeordneten Sozialklassen ankommt: *service class*, *working class* oder *underclass*, die sich beim Bildungserwerb jeweils durch ihre Fähigkeiten und der Ressourcenausstattung unterscheiden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Präferenzen für die jeweiligen Zielklassen über die Ursprungsklassen identisch sind, also dass alle Individuen von der eigenen sozialen Position unabhängig immer die statushöhere Position favorisieren. Es werden von den Schulkindern und deren Eltern beim Übergang drei Faktoren miteinbezogen, nämlich erstens die wahrgenommenen Kosten für den Verbleib im Schulsystem, zweitens die subjektiv bedingte Wahrscheinlichkeit, den Bildungsweg erfolgreich zu bestreiten und drittens den Nutzen, der den drei möglichen Konsequenzen jeweils zugeschrieben wird (ebd.: S. 101 f.).

4.2.4 Hartmut Esser

Das Modell von Hartmut Esser (1999) vereint Elemente der Modelle von Erikson & Jonsson und Breen & Goldthorpe und formuliert folgenden Zusammenhang:

$$B_{ti} + c_{ti} (-SV)_{ti} > \frac{c_{ti}}{p_{ti}}$$

Die Parameter B, C und p entsprechen dabei den Parametern im Modell von Erikson & Jonsson. Die Parameter c und SV ähneln jenen aus dem Modell von Breen & Goldthorpe, mit dem Unterschied, dass Esser sie im negativen Sinne benutzt. (- SV) steht für den potentiellen Statusverlust für Schüler i, wenn er Bildungsweg t antritt, während c die Wahrscheinlichkeit beschreibt, dass der Statusverlust auch eintritt. Anders als bei Breen & Goldthorpe wird bei Esser also dem Motiv des Statusverlusts besondere Beachtung geschenkt, indem ihm ausdrücklich ein Wert zugeordnet wird. Das Modell von Esser geht von drei sozialen Klassen aus (ebd.: S. 101 f.). Die Seite links des Ungleichungszeichens bezeichnet Esser als Bildungsmotivation, während die rechte Seite für das Investitionsrisiko steht (Esser 1999). Gemäss diesem Modell ist die Bildungsmotivation desto höher der erwartete Bildungsertrag und je tiefer der erwartete Statusverlust ist. Im Umkehrschluss ist die Bildungsmotivation umso tiefer, je unsicherer bei konstanten Kosten der Bildungserfolg ist. Gemäss der Theorie von Esser wird ein Schulkind so lange im Bildungssystem bleiben, wie die Bildungsmotivation höher ist als das

Investitionsrisiko. Weil einerseits in den statustiefen sozialen Schichten ein sozialer Abstieg kaum möglich ist und andererseits das Risiko eines Statusverlusts in den statushöheren sozialen Schichten höher ist, führt schon allein die Möglichkeit des Statusverlusts bei statushöheren sozialen Schichten zu einer höheren Bildungsmotivation. In Bezug auf Boudon heisst das, dass sich die primären Effekte für Familien aus statusniedrigeren sozialen Schichten in der geringeren Erfolgswahrscheinlichkeit und dem damit verbundenen höheren Investitionsrisiko äussern. Die sekundären Effekte der sozialen Herkunft äussern sich durch die geringere Bildungsmotivation, die auch bei grundsätzlich gleicher Einschätzung des Bildungswertes besteht und durch das geringere Statusverlustrisiko bedingt ist. Sowohl bei Esser als auch bei Boudon ist der sekundäre Effekt der sozialen Herkunft der entscheidende Mechanismus für die Entstehung von Bildungsungleichheit (Maaz et al. 2006: S. 308 f.).

Die hier aufgeführten Erweiterungen des Rational-Choice-Ansatzes bauen alle auf die Differenzierung primärer und sekundärer Effekte der sozialen Herkunft nach Boudon und stellen die Entscheidungssituation der Schulkinder und deren Familien formal dar. Dabei unterscheiden sich diese Modelle darin, welches Gewicht sie dem Einfluss der primären und sekundären Herkunftseffekte zuschreiben, also «welche Parameter sie im Entscheidungsprozess als ausschlaggebend betrachten» (Kristen 1999: S. 36).

4.2.5 Intersektion soziale Herkunft und Migrationshintergrund

Zusammengefasst ist also für Bildungsentscheidungen ausschlaggebend, wie die Wahrscheinlichkeit, einen entsprechenden Bildungsweg erfolgreich zu absolvieren – unter Berücksichtigung der damit verbundenen Kosten und Nutzen –, eingeschätzt wird. Während die primären Effekte der sozialen Herkunft den sozioökonomischen Hintergrund einer Familie und der dadurch geprägten schulischen Leistungen und Erfolgswahrscheinlichkeiten eines Schulkindes repräsentieren, wirken sich die sekundären Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungsaspirationen der Eltern aus. Doch wie wirkt sich neben der sozialen Herkunft ein Migrationshintergrund auf die oben beschriebenen Modellkomponenten aus? Wie bereits erläutert haben die Kosten in Kosten-Nutzen-Kalkulationen von Bildungsentscheidungen einen grossen Einfluss. Die Bildungskosten sind nach Zahlen relativ gesehen zwar für alle Schulkinder – ungeachtet ihrer sozialen Herkunft – gleich, doch im Verhältnis zu den vorhandenen verfügbaren ökonomischen Ressourcen in einem Haushalt sind Personen mit niedrigem Einkommen benachteiligt. Hinsichtlich des Vermögens besteht aber die Möglichkeit, dass die autochthone Bevölkerung besser ausgestattet ist. Es wurde beobachtet, dass Personen mit Migrationshintergrund in der

Schweiz zum Teil trotz gleicher Ausbildung weniger verdienen als einheimische Personen. Dies kann einerseits an weniger ausgebildeten Kenntnissen der Verkehrssprache liegen oder aber eben daran, dass im Ausland erworbene Bildungszertifikate im Aufnahmeland entwertet wurden (Weber und Wolter 1999: S. 343). Beck hält fest, dass weitere Möglichkeiten für eine besondere Schlechterstellung von Personen mit Migrationshintergrund einerseits die Existenz von Lohndiskriminierung oder die Überrepräsentation in Wirtschaftssektoren ist, in denen die Entlohnung im Vergleich zum dort notwendigen Qualifikationsniveau unterdurchschnittlich ist. Dies gilt im Besonderen dann, wenn Personen aus wirtschaftlichen Gründen migriert sind (Beck 2015: S. 103 f.).

Hinsichtlich der Komponente der Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten, einen bestimmten Bildungsweg zu absolvieren, hängt diese zunächst einmal von den schulischen Leistungen ab. Es ist aber denkbar, dass in hochkomplexen (oder demjenigen im Herkunftsland diametral entgegengesetzten⁹) Bildungssystemen mit vielen verschiedenen Laufbahnen und einer komplizierten institutionellen Struktur die Erfolgswahrscheinlichkeiten «auch unter Kenntnis der Schulleistungen im Sinne von Schulnoten bei solchen Personen schlechter eingeschätzt werden, die weniger Kenntnisse über die anspruchsvolleren Schulformen haben und daher die Anforderungen an höhere Abschlüsse schlechter einschätzen können» (ebd.: S. 104). Die fehlerhaften Einschätzungen (Über- oder Unterschätzungen gleichermaßen) der Erfolgswahrscheinlichkeiten können jene Personen mit Migrationshintergrund besonders betreffen, die einen Grossteil ihrer (schulischen) Ausbildung in einem anderen Bildungssystem absolviert haben (ebd.: S. 104 f.).

Die hier besprochenen Modelle treffen grundsätzlich keine spezifischen Annahmen zum Motiv der Statuserhalts bei Personen mit Migrationshintergrund. Aufgrund von Informationsdefiziten könnte es hier allerdings zu einer fehlerhaften Einschätzung der Utilität von Bildungsabschlüssen kommen oder dazu, dass Personen mit Migrationshintergrund aufgrund einer erwarteten oder tatsächlichen Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt die Erfolgswahrscheinlichkeiten für den Statuserhalt mit einem bestimmten Schulabschluss als geringer einschätzen (ebd.: S. 105).

Zuletzt könnte auch in der selektiven Migration eine Erklärung für Unterschiede im Übertrittsverhalten nach Migrationshintergrund begründet sein. So nimmt Beck beispielsweise an, dass Personen mit Migrationshintergrund tendenziell eine geringere Risikoaversion aufweisen, da der Migrationsprozess an sich schon mit Risiken verbunden ist. Beck argumentiert, dass

⁹ Vgl. dazu auch die Hypothesen von Allemann-Ghionda, S. 40 dieser Arbeit.

Personen mit einer geringeren Risikoaversion eher migrieren, vor allem dann, wenn sie sich durch die Migration eine Verbesserung ihrer Lebenssituation versprechen, was wiederum dazu führt, dass sie möglicherweise eher gewinnmaximierend als verlustminimierend handeln – also nicht nur Abwärtsmobilität verhindern möchten, sondern Aufwärtsmobilität anstreben. Dies könnte gemäss Beck dann dazu führen, dass diese positiv selektionierte Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund ein höheres Statuserhaltungsmotiv oder gar ein Motiv des Statuszuwachses haben (ebd.: S. 106). Des Weiteren deuten Ergebnisse von van de Werfhost & van Tubergen von 2007 darauf hin, dass Personen mit Migrationshintergrund aus Ländern mit einem geringeren Industrialisierungsgrad «nach Massstäben des Herkunftslandes dort eine vergleichsweise hohe Bildung erhalten haben» (ebd. S. 106). Was wiederum bedeuten könnte, dass diese Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu der autochthonen Bevölkerungen im Durchschnitt potentiell intelligenter, ambitionierter und talentierter sind (van de Werfhost und van Tubergen 2007: S. 436) und dass ihre relative soziale Position im Herkunftsland deutlich höher war, als dass sie es dann später im Aufnahmeland ist. Beck schlussfolgert aus diesen Erkenntnissen, dass Personen mit Migrationshintergrund aus ebendiesen Ländern allenfalls aufstiegsorientierter sind als autochthone Eltern mit scheinbar vergleichbaren Bildungsabschlüssen, weil ihre Kinder «einen deutlich höheren Abschluss erreichen müssen als sie selber, um wieder ihren wahrgenommenen relativen Status erreichen zu können» (Beck 2015: S. 106).

4.3 Die Rolle der Sprache

Die Rolle der Sprache wurde in dieser Arbeit schon mehrfach thematisiert – sei es als Schlüssel der Integration bei Esser, als Einfluss der Kenntnisse in der Verkehrssprache auf Bildungungleichheiten wie beispielsweise bei Kempert und al. oder der Einfluss der Art und Weise, wie bei Lareau Eltern die linguistischen Fähigkeiten ihrer Kinder ausbilden. Ebenfalls spielt die Sprache sowohl bei der Kapitaltheorie nach Bourdieu als auch bei der Theorie der primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft nach Boudon sowie deren Ausweitung auf die Migrationssituation eine grosse Rolle.

Um allzu viele Wiederholungen zu vermeiden, werden deshalb im Folgenden nochmals die wichtigsten theoretischen Aspekte der Rolle der Sprache bei der Entstehung von Bildungungleichheiten relativ kompakt zusammengefasst sowie einige zentrale Punkte ergänzt.

Die Schriften Bourdieus zur Rolle der Sprache sind fundamentaler Rückhalt seiner Theorie der sozialen Welt. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, wird von einer ausführlichen Diskussion dieses umfangreichen Teils von Bourdieus Gesamtwerk abgesehen. Grundsätzlich

gilt zu betonen, dass Bourdieu Sprache aus der gesellschaftlichen Praxis, mit der sie verbunden ist, analysiert. Linguistisches Kapital ist ein Bestandteil des inkorporierten kulturellen Kapitals (Rössel und Schroedter 2014: S. 156) und wird in der Folge nach den gleichen Mechanismen intergenerational reproduziert, wie sie in dieser Arbeit bereits diskutiert wurden. In seinem Vortrag «Der sprachliche Markt» von 1978 spricht Bourdieu von sprachlichem Kapital und identifiziert es über seine Definition von sozialem Kapital – also allen Ressourcen, die «auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe basieren» (Bourdieu 2015: S. 63) zudem gewissermassen auch als Bestandteil des sozialen Kapitals. So sagt Bourdieu, dass das Sprechen von sprachlichem Kapital impliziert, dass es so etwas wie sprachliche Profite (*profits linguistiques*) gibt und illustriert das an folgendem Beispiel: Jemand, der im 7. Arrondissement von Paris geboren ist – aus dem zum Zeitpunkt des Aufsatzes die Mehrheit der Personen stammen, die Frankreich regieren – erhält schon einen sprachlichen Vorteil (der alles andere als fiktiv oder illusorisch ist), wenn er nur den Mund zum Sprechen aufmacht. Denn schon allein die Beschaffenheit seiner Sprache zeigt an, dass er in höchstem Masse zum Sprechen autorisiert ist – ganz unabhängig davon, was er denn tatsächlich sagt. So kommt es, dass das, was die Sprachwissenschaften als bedeutsamste Funktion der Sprache – nämlich die Kommunikationsfunktion – hervorheben, komplett entfallen kann, ohne dass damit die reale, also die soziale Funktion der Sprache ebenfalls gegenstandslos wird (Bourdieu 1983: S. 124). Gemäss Bourdieu liegt das latente Ziel der sozialen Verwendung von Sprache in der Reproduktion des Systems der sozialen Ungleichheit auf der symbolischen Ebene. Der sprachliche Habitus einer Person stellt eine Disposition «jenseits der Bewusstseinsschwelle dar» und die darin repräsentierten «Schemata dauerhafter und übertragbarer Dispositionen zu praktischer Rede werden von den sozialen Akteuren regelrecht inkorporiert und entsprechend in der Rede ganzkörperlich unterstützt» (Schröder 2002: S. 2 f.). In seinem Aufsatz zur «Ökonomie des sprachlichen Tausches» nach Bourdieu hält Schröder fest, dass «der im sprachlichen Habitus disponierte Sinn für den akzeptablen Gebrauch bestimmter Sprechstile» von den «sozialen Akteuren sozialisatorisch auf sprachlichen Märkten erworben» wurde und der sprachliche Habitus auf zweierlei Weise an die sprachlichen Märkte gebunden ist: nämlich erstens über die Erwerbsbedingungen und zweitens über die Anwendungsbedingungen. Und weil sich die Akzeptanz von Gesprochenem aus der jeweiligen Struktur des Marktes, «auf den hin es artikuliert und definiert wurde», ergibt, sind für die Ausrichtung der Diskurse nicht die sprachlichen Habitus, sondern die sprachlichen Märkte ausschlaggebend. Die Sprachen sind dabei aber nicht durch soziale Bedingungen erzeugt, sondern Sprachen wirken auf die Gesellschaft. Der sprachliche Habitus kann sich nur auf entsprechenden inoffiziellen oder offiziellen sprachlichen Märkten verwirklichen (ebd.: S. 3 f.). Im Zusammenhang mit der

Fragestellung dieser Arbeit ist dies vor allem deshalb wichtig, weil die Schule einem offiziellen sprachlichen Markt entspricht – und diese offiziellen Märkte sind gemäss Bourdieu von einer sogenannten «legitimen Sprache» geprägt. Diese «legitime Sprache» – ein gutes Beispiel dafür ist die sogenannte Schriftsprache – ist gemäss Bourdieu die Sprache der Bürokraten, Ökonomen und der Lehrer, und eben nicht jene der Arbeiter oder der Bauern, die eher ein sogenanntes freies Sprechen – beispielsweise die Mundart – praktizieren. Die Chancen zum Erwerb dieser «legitimen» Sprache sind in der Gesellschaft ungleich verteilt (ebd.: S. 4). Die Annahme liegt nahe, dass Eltern, die mit dieser legitimen Sprache aufgrund der Kenntnis oder Erfahrung mit dem Bildungssystem, in dem sich ihr Kind ebenfalls befindet, in allen Feinheiten vertraut sind und diese Vertrautheit an das Kind weitergeben können. Diese können ebendiese Vertrautheit mit der legitimen Sprache in der Schule zu ihrem Vorteil nutzen, da sie möglicherweise geringere Anpassungsschwierigkeiten im offiziellen sprachlichen Markt der Schule haben¹⁰. Weiter lässt sich anhand Bourdieus Konzeption der «legitimen Sprache» argumentieren, dass durch die «feinen Unterscheide» im Sprachgebrauch Klassengrenzen aufrecht gehalten und immer wieder neu manifestiert werden – man denke an das Beispiel aus dem 7. Arrondissement in Paris – und so im Bildungssystem die «legitime» Sprache vorausgesetzt wird (Caroll 2008: S. 22).

Das heisst, dass besonders für Personen mit Migrationshintergrund nicht nur die Notwendigkeit besteht, die Amtssprache der Aufnahmegesellschaft neben ihrer Erstsprache zu erlernen, sondern auch darauf zu achten ist, dass der Nachwuchs die Amtssprache erlernt. Da der Erstspracherwerb deutlich müheloser zu erfolgen scheint als der Zweitspracherwerb, und zudem auch zu einer höheren Sprachkompetenz führt als der weitere Spracherwerb (Rössel und Schroeder 2014: S. 160), ist davon auszugehen, dass Personen (mit Migrationshintergrund), deren Erstsprache nicht der Unterrichtssprache im Aufnahmeland entspricht, zusätzlichen Herausforderungen beim Schuleintritt begegnen. Denn empirische Forschungsergebnisse attestieren den Kenntnissen der jeweiligen Landessprache(n) nicht nur ein erhöhtes Verdienstpotezial auf dem Arbeitsmarkt, sondern, wie in dieser Arbeit mehrfach erwähnt, auch einen positiven Einfluss auf den Bildungserfolg. Bei der Beherrschung der jeweiligen Landessprache handelt es sich also um ein Kapital, das sowohl für symbolische als auch für instrumentelle Profite eingesetzt werden kann (ebd.: S. 154 f.).

¹⁰ Dieser Effekt ist beispielsweise anhand der Situation auf S. 30 dieser Arbeit beobachtbar, in der Anette Lareau William und seine Mutter beim Arztbesuch begleitet. Siehe dazu auch die Ausführungen auf S. 45 f. dieser Arbeit.

Für Erklärungen der Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen zwischen zugewanderten Personen beziehungsweise deren Nachkommen und der autochthonen Bevölkerung bieten sich weiter auch Modelle der Sprachaneignung an, die von der Humankapitaltheorie ausgehen. Das Erlernen einer Sprache wird in diesen Modellen als Ergebnis einer Vielzahl von Investitionen in Lernprozesse aufgefasst. Dabei wird typischerweise zwischen drei Faktorenbündel unterschieden, nämlich *Exposure* (Zugang), *Incentives* (Anreize) und *Efficiency* (Effizienz) (Chiswick und Miller 2001: S. 393 ff.) Unter Zugang ist das Ausmass des Kontaktes mit der Zweitsprache zu verstehen, den eine Person vor und nach der Zuwanderung hat – je nachdem ob die Person im Herkunftsland die Zweitsprache bereits als Fremdsprache erlernt hat oder nicht. Nach der Zuwanderung können verschiedene Faktoren das Ausmass des Zugangs zur Zweitsprache beeinflussen, beispielsweise der Besuch eines Sprachkurses, das Kontakte knüpfen im Aufnahmeland oder der Medienkonsum. Der Begriff der Anreize beschreibt den Umstand, dass den (monetären und psychischen) Kosten des Erwerbs einer Fremdsprache Anreize, wie beispielsweise die Aussicht auf eine gut bezahlte Arbeit, gegenüberstehen. Zuletzt ist auch die individuelle Effizienz, mit der Personen Sprachen erlernen, entscheidend für den Spracherwerb. Diese individuellen Unterschiede sind begründet in der unterschiedlichen Ausstattung mit persönlichen und sozialen Ressourcen wie individuelle Begabung oder Unterstützung durch Dritte, die den Lernprozess beeinflussen (Kempert et al. 2016: S. 162).

Dadurch wird deutlich, dass Personen mit Migrationshintergrund durch potentiell weniger ausgeprägte Kenntnisse der Landes- beziehungsweise Unterrichtssprache im Bildungssystem des Aufnahmelandes, wie es ebenfalls schon Becker und Schmidt beobachtet haben, schlechtere Startbedingungen vor Beginn der Schullaufbahn haben. Können die Kinder beziehungsweise deren Eltern ökonomisches, soziales oder kulturelles Kapital aufwenden, um den Erwerb der Zweitsprache frühzeitig zu fördern, vermag das diese schlechteren Startbedingungen allenfalls abzuschwächen. Weiter können nur Eltern, die die Verkehrssprache eines Landes gesprochen und schriftlich ausreichend – das heisst mindestens nach Mittelschichtnorm – beherrschen, ohne externe Unterstützung mit der Schule ihres Nachwuchses in Kontakt treten (Allemann-Ghionda 2006: S. 358) und sich so nicht nur beispielsweise wichtige Informationen zu Chancen und Möglichkeiten ihres Nachwuchses informieren, sondern auch im Falle perzipierter oder tatsächlicher Benachteiligung ihres Nachwuchses intervenieren. Und zuletzt sind zumindest gute Kenntnisse der Verkehrssprache nötig, um die unter den sekundären Herkunftseffekten besprochene Vertrautheit mit dem hiesigen Bildungssystem selbstständig erlangen zu können.

5. Forschungsmodell und Hypothesen

Im folgenden Kapitel soll nun aus den umfangreichen theoretischen Erkenntnissen ein umfassendes Forschungsmodell abgeleitet werden, von dem ausgehend anschliessend dann die zu prüfenden Hypothesen abgeleitet werden.

5.1 Forschungsmodell

Ausgehend von den theoretischen Ausführungen bietet sich das in Abbildung 9 dargestellte Forschungsmodell an. Es ist zu beachten, dass die Gruppierung der unabhängigen Variablen (blaue Kästchen mit abgerundeten Ecken) zwar grob der Unterteilung des Theorieteils entsprechen, die einzelnen Variablen aber keineswegs nur zu einem theoretischen Konzept gehören. Gerade die sprachbasierten Variablen sind theoretisch sowohl Bourdieus Kapitaltheorie als auch Boudons Theorie der primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft zuzuordnen. Ebenso gibt es Überschneidungen zwischen den Theorien Boudons und Bourdieus. Die Gruppierung wurde der Übersichtlichkeit halber auf diese Weise vorgenommen, und nicht, um disjunkt trennbare theoretische Konzepte voneinander zu unterscheiden.

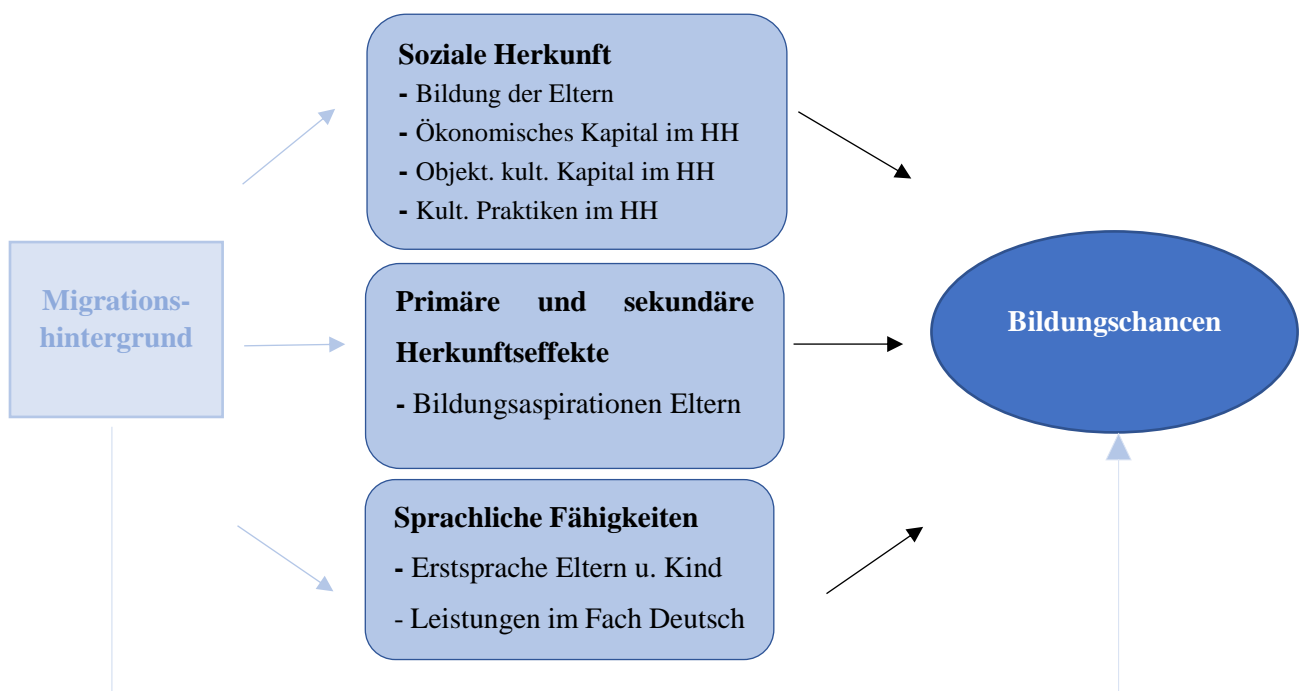


Abbildung 9: Forschungsmodell

Quelle: eigene Darstellung.

Wie ersichtlich werden sollte, soll zunächst ganz allgemein untersucht werden, welche Faktoren was für eine Wirkung auf die Bildungschancen (AV, dunkelblaue Ellipse) haben. Dafür wurde

eine Auswahl, der sich aus der theoretischen Grundlage anbietenden Variablen in das Modell inkorporiert (UV, Kästchen mit abgerundeten Ecken). Um aber auch die spezielle Forschungsfrage dieser Arbeit beantworten zu können, werden die Effekte der unabhängigen Variablen jeweils auch vor dem Hintergrund der ethnischen Herkunft (hellblaues Kästchen) der Individuen untersucht¹¹. Also: Sind beispielsweise die Effekte der sozialen Herkunft für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund ähnlich zusammengesetzt oder wirken sie eventuell stärker, schwächer oder gar nicht? Spielt ein Migrationshintergrund eine Rolle für die Verortung in den sozialen Schichten? Auf diese Weise soll dieses Modell dem holistischen Anspruch dieser Arbeit gerecht werden.

5.2. Hypothesen

Auf der Basis des dargelegten theoretischen Hintergrunds werden in dieser Arbeit die folgenden Hypothesen untersucht. Es gilt einmal mehr zu betonen, dass die verschiedenen theoretischen Konzepte stark ineinander verbandelt sind und die vorgeschlagenen Beziehungen keineswegs einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Vielmehr ermahnen sie zu einer gründlichen, argumentativen Prüfung.

5.2.1 Haupthypothese

H1: Schulkinder mit Migrationshintergrund können das kulturelle Kapital ihrer Eltern im Bildungssystem nicht im gleichen Ausmass zu ihrem Vorteil nutzen, wie es Kinder ohne Migrationshintergrund können.

Die Hypothese eins wurde ausgehend von den theoretischen Äusserungen zum Prozess der kulturellen Reproduktion nach Bourdieu und insbesondere den Ergänzungen durch Jacob und Kalter sowie Nauck und Kollegschaft zu ebendiesem Prozess in Familien mit Migrationshintergrund formuliert. Da die Voraussetzungen für eine reibungslose Transmission von kulturellem Kapital in Familien mit Migrationshintergrund nicht im gleichen Ausmass gegeben sind wie in Familien ohne Migrationshintergrund, ist anzunehmen, dass Kinder mit Migrationshintergrund das kulturelle Kapital ihrer Eltern auch nicht im gleichen Ausmass als vorteilhafte Ressource im Bildungssystem anwenden können. Hinsichtlich der Kapitaltheorie nach Bourdieu und dem Prozess der kulturellen Reproduktion ist weiter zu beachten, dass die potentiellen Ab- oder

¹¹ Die Beziehung, die zwischen der „Hintergrundvariable“ Migrationshintergrund und den unabhängigen Variablen besteht, wird in dieser Arbeit vor allem deskriptiv mittels Kontingenzanalysen untersucht.

Entwertungen des kulturellen und/oder des ökonomischen Kapitals migrierter Personen dazu führen kann, dass Schulkinder und deren Familien nach der Migration möglicherweise einen Statusverlust in Kauf nehmen müssen, der wiederum in potentiell schlechteren Bildungschancen resultieren kann. Auch der Umstand, dass im Herkunftsland erworbenes kulturelles Kapital in der Aufnahmegesellschaft möglicherweise nicht denselben kulturellen Codes entspricht, kann die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund potentiell schmälern. Zusätzlich können sich ein verkleinertes soziales Netzwerk sowie die fehlende Vertrautheit mit dem hiesigen Bildungssystem und der «legitimen Sprache» des offiziellen sprachlichen Markts der Schule ganz allgemein negativ auf die Bildungschancen der Kinder auswirken. Gleichzeitig legt die Theorie der primären und sekundären Herkunft nahe, dass Kinder mit Migrationshintergrund oft gleich doppelt benachteiligt sind, weil sie nicht nur aufgrund der primären Herkunftseffekte durchschnittlich schlechtere schulische Leistungen erbringen, sondern die sekundären Herkunftseffekte auch bedingen, dass sich Schulkinder mit Migrationshintergrund häufiger für statusniedrigere Schulformen entscheiden als jene ohne Migrationshintergrund (Beck 2015).

5.2.2 Soziale Herkunft

- H2: Schulkinder, deren Eltern über ein höheres kulturelles Kapital verfügen, haben bessere Bildungschancen als Schulkinder, deren Eltern über ein tieferes kulturelles Kapital verfügen.*
- H3: Schulkinder, deren Eltern über ein erhöhtes ökonomisches Kapital verfügen, haben bessere Bildungschancen als Schulkinder, deren Eltern über ein tieferes ökonomisches Kapital verfügen.*
- H4: Schulkinder, deren Eltern den Erziehungsstil der concerted cultivation (also der gezielten Kultivierung) betreiben, haben bessere Bildungschancen als Schulkinder, deren Eltern nicht diesen Erziehungsstil anwenden.*
- H4a: Schulkinder, die einen hochkulturellen Lebensstil pflegen, haben bessere Bildungschancen als Schulkinder, die keinen hochkulturellen Lebensstil pflegen.*

Die Hypothesen zwei und drei basieren unter anderem auf der Theorie der Reproduktion des kulturellen Kapitals und dem Motiv des Statuserhalts, die in dieser Arbeit bereits ausführlich dargelegt wurden. Die Hypothese zwei attestiert die Vermutung, dass das kulturelle Kapital der Eltern einen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder hat – einen Effekt, den zahlreiche

empirische Forschungsergebnisse zu beobachten vermochten. Die Wahrscheinlichkeit, einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben, ist für Kinder mit hochgebildeten Eltern deutlich höher als für Kinder, deren Eltern einen weniger prestigeträchtigen Bildungsweg absolviert haben (u.a. Blossfeld et al. 1993; Steinbach und Nauck 2004; Beck 2015). Nach Bourdieu ist dieser Effekt vor allem darin begründet, dass ein symbolischer Kampf um wertvolle Ressourcen (wie z.B. einem höheren Bildungsabschluss) zur Positionierung im sozialen Raum stattfindet, in dem jene Familien im Vorteil sind, die über ein so grosses kulturelles Kapital verfügen, dass die gesamte Zeit der Sozialisation auch die Zeit der kulturellen Akkumulation ist (Bourdieu 2015: S. 58). Die Hypothesen zwei und drei lassen sich aber auch in Rückgriff auf Boudons Theorie begründen. Hypothese zwei verkörpert die theoretische Annahme, dass Familien mit höherem sozialem Status bestrebt sind, intergenerationalen Statusverlust zu vermeiden, und dementsprechend versuchen, ihrem Nachwuchs die bestmögliche Schulbildung zu ermöglichen, während der Statuserhalt in Familien aus tieferen sozialen Schichten schon über den Besuch der weniger anspruchsvollen Unterrichtstypen gewährleistet ist (Meulemann 1995: S. 96). Die Eltern eines Schulkindes treffen Bildungsentscheidungen bekanntermassen auf der Basis einer Kosten-Nutzen-Abwägung schichtspezifisch, indem Eltern mit höherem sozialen Status den Nutzen von höherer Bildung und die Erfolgswahrscheinlichkeit des Kindes in anspruchsvolleren Schultypen aufgrund der eigenen Bildungserfahrung höher einschätzen, während sie die Kosten dafür als vergleichsweise gering bewerten (Relikowski 2012 : S. 20). Hypothese drei geht davon aus, dass der Kostenaufwand für den Verbleib im Bildungssystem nach der obligatorischen Schulzeit für Familien, die über ein erhöhtes ökonomisches Kapital verfügen, relativ geringer ausfällt als für Familien, die ein vergleichsweise tieferes ökonomisches Kapital zur Verfügung haben. Zudem vermag erhöhtes ökonomisches Kapital die Opportunitätskosten zu decken (Stocké 2010: S. 77) und erlaubt den Erwerb bildungsförderlicher Objekte wie Musikinstrumente und (Schul-)Bücher (Beck 2015: S. 97). Hypothese vier verbindet nun die empirischen Erkenntnisse von Lareau mit dem theoretischen Hintergrund nach Bourdieu. Der Erziehungsstil der *concerted cultivation* bedingt eine Akkumulation von kulturellem Kapital vom frühen Kindesalter an und stattet Kinder mit einem kognitiven Werkzeugkasten aus (Lareau 2002: S. 753), den sie im schulischen Markt verwenden können. In der Folge geht die Hypothese vier davon aus, dass Kinder, deren Eltern sie gezielt kultivieren, bessere Bildungschancen haben. Die Hypothese 4a ist dann gewissermassen die logische Konsequenz des bisher dargelegten: Wenn in der intergenerationalen Transmission von kulturellem Kapital gewissermassen der Schlüssel zum Bildungserfolg liegt, so ist anzunehmen, dass Schulkinder, die selbst auch einen hochkulturellen Lebensstil pflegen – beziehungsweise das, was im Kindesalter als hochkultureller Lebensstil

gelten kann –, bessere Bildungschancen haben. Dabei ist auch interessant zu untersuchen, ob Schulkinder von Eltern, die den Erziehungsstil der gezielten Kultivierung anwenden, dann selbst auch tatsächlich an der Hochkultur partizipieren oder vielleicht doch lieber die elterlichen Massnahmen konterkarieren.

5.2.3 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

H5: Schulkinder, deren Eltern eher hohe Bildungsaspirationen aufweisen, haben bessere Bildungschancen als Schulkinder, deren Eltern eher tiefe Bildungsaspirationen aufweisen.

Die Hypothese fünf knüpft theoretisch dahingehend an die Hypothesen zwei, drei und vier an, als dass einer der darin vermuteten Mechanismen das Motiv des Statuserhalts ist. Es wird davon ausgegangen, dass Eltern, die hohe Bildungsaspirationen aufweisen, proaktiv zum schulischen Erfolg ihrer Kinder beitragen, indem sie (sofern ihre finanzielle Situation es erlaubt) bildungsförderliche Güter für ihre Kinder bereitstellen, bei allfälligen Problemen Unterstützung bieten – beispielsweise durch die Organisation passender Nachhilfeangebote – oder im Falle von erwarteter oder tatsächlicher Benachteiligung in der Schule intervenieren. Die verschiedenen Parameter der sekundären Herkunftseffekte haben die Modelle von Erikson & Jonsson, Breen & Goldthorpe und Esser detailreich illustriert. In allen Modellen spielen schichtspezifische Kosten-Nutzen-Abwägungen eine bedeutende Rolle. Grundsätzlich sind die erwarteten Berufs- und Einkommenschancen, das Vermeiden sozialer Abstiege sowie die Kosten der Bildung (Investitionskosten, Opportunitätskosten und Transaktionskosten) zentrale Faktoren bei der Formierung der Bildungsaspirationen (Becker und Lauterbach 2010: S. 16, Beck 2015: S. 99 ff.). Hypothese fünf geht folglich davon aus, dass Schulkinder, deren Eltern eher hohe Bildungsaspirationen haben, bessere Bildungschancen haben als Schulkinder, deren Eltern eher niedrige Bildungsaspirationen haben.

5.2.4 Sprachliche Fähigkeiten

H6: Schulkinder, deren Erstsprache nicht (Schweizer-)Deutsch ist, haben schlechtere Bildungschancen als Schulkinder, deren Erstsprache der Landessprache entspricht.

H7: Schulkinder, die eine höhere Kompetenz im Bereich der legitimen Sprache aufweisen, haben bessere Bildungschancen als Kinder, die eine niedrigere Kompetenz im Bereich der legitimen Sprache aufweisen.

Die Hypothesen sechs und sieben nehmen an, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Schulkinder massgeblich zu deren Bildungschancen beitragen. Hypothese sechs geht in grossen Teilen auf die theoretischen Ausführungen von Esser sowie auf Befunde von Kempert et al. und andere besprochene Forschungsergebnisse im 3. Kapitel dieser Arbeit zurück. Es wird davon ausgegangen, dass Schulkinder, deren Erstsprache nicht der Landessprache entspricht, schlechtere Bildungschancen haben, da die schulischen Leistungen (und später auch die Chancen auf dem Arbeitsmarkt) direkt und indirekt von sprachlichen Fähigkeiten abhängen – insbesondere von Kenntnissen in der Landes- und Unterrichtssprache (Esser 2006: S. iii; Becker et al. 2011: S. 12). Schulkinder, deren Erstsprache der Landessprache entspricht, sind anderen Schulkindern gegenüber dahingehend im Vorteil, als dass der Erstspracherwerb eben nicht nur müheloser abläuft, sondern grundsätzlich auch zu einer höheren Sprachkompetenz führt (Rössel und Schroedter 2014: S. 160). Aufgrund der linguistischen Nähe von Schweizerdeutsch zu Hochdeutsch ist anzunehmen, dass der in Hypothese sechs vermutete Effekt für Schulkinder mit deutschem Migrationshintergrund, die entsprechend Deutsch als Erstsprache haben, gar nicht oder nicht im selben Ausmass greift. Dieser Hypothese könnte man die Annahme entgegen, dass sich Bilingualität positiv auf die kognitiven Fähigkeiten von Schulkindern auswirken kann, was ihre Bildungschancen wiederum positiv beeinflussen kann. Dies ist zwar durchaus denkbar, doch ist die kompetente Bilingualität gemäss Esser eher die Ausnahme (Esser 2006: S. ii).

Die Hypothese sieben liegt grundsätzlich nahe an den Überlegungen der Hypothese sechs dran, zielt aber weniger auf die Beherrschung der Landessprache ab, sondern auf die Fähigkeiten in der «legitimen Sprache» – in diesem Fall also auf die Fähigkeiten in der Hochsprache. Da gemäss Bourdieu in der Schule vor allem die Werte der herrschenden Klasse – wie eben beispielsweise der Gebrauch der «legitimen Sprache» – vertreten sind, ist anzunehmen, dass Schulkinder, die höhere Kompetenzen im Bereich der «legitimen Sprache» aufweisen, über bessere Bildungschancen verfügen (Caroll 2008: S 23).

6. Daten, Operationalisierung und Methode

Folgend wird der in dieser Arbeit verwendete Datensatz vorgestellt und es wird erläutert, weshalb sich dieser gut zur Prüfung der formulierten Hypothesen eignet. Anschliessend wird im Unterkapitel 6.2 auf die Operationalisierung der Variablen eingegangen und es wird geklärt, anhand welcher Methode das Forschungsmodell dieser Arbeit geprüft wird.

6.1 Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (TREE)

Die TREE-Studie ist eine gesamtschweizerische, prospektive Längsschnittbefragung unter der Leitung von Prof. Dr. Rolf Becker der Universität Bern zum Thema der Transition von Jugendlichen von der Schule ins Erwachsenenleben. Im Zentrum der Studie steht die Untersuchung der Ausbildungs- und Erwerbsverläufe nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Die erste Stichprobe von 2000 (TREE 1) umfasst 6'343 Jugendliche, die im Jahr 2000 in der 9. Klasse am PISA-Projekt (Programme for International Student Assessment) partizipierten und im gleichen Jahr aus der obligatorischen Schulpflicht entlassen wurden. Die Stichprobe TREE 1 wurde nach der Ausgangsbefragung zwischen 2001 und 2014 insgesamt neunmal nachbefragt, wobei die letzte Befragung 2014 durchgeführt wurde. Momentan findet eine zehnte Nachbefragung dieser Kohorte statt. Die Daten wurden anhand einer Kombination von Telefon-Interviews (CATI) und ergänzenden schriftlichen Befragungsinstrumenten (CASI, Paper & Pencil) erhoben. Neben der ersten Kohorte (TREE 1) wird seit 2016 eine zweite Stichprobe von beinahe 10'000 Jugendlichen befragt (TREE-Studie 2019). Die Ausgangsbefragung, die internationale Schulleistungsuntersuchung PISA – initiiert von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) –, wird seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre durchgeführt und testet die Fähigkeiten von 15-Jährigen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften am Ende der obligatorischen Schulzeit und wie diese Fähigkeiten erklärt werden können (PISA 2019). In den Erhebungswellen der TREE-Panelstudie werden die Befragten regelmässig zum Verlauf ihrer individuellen (Aus-)Bildungsbiographie interviewt. Die TREE Phase 1 legt den Untersuchungsfokus auf den Transitionsprozess von der obligatorischen Schule hin zur Sek-II-Stufe, während in den darauffolgenden Phasen vor allem die Übergänge in das Erwerbsleben untersucht werden. «Die Schweizer Längsschnittstudie TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) wird als sozialwissenschaftliche Dateninfrastruktur hauptsächlich vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) finanziert und ist an der Universität Bern domiziliert» (TREE 2016).

Kalenderjahr	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Alter der Befragten	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Verlaufsphase der Befragten	Austritt aus obligatorischer Schule	Transitionen 1. Schwelle			Transitionen 2. Schwelle			Transitionen Tertiärausbildung / Konsolidierung Erwerb								
Erhebungen		PISA 2000	TREE Welle 1	TREE Welle 2	TREE Welle 3	TREE Welle 4	TREE Welle 5	TREE Welle 6	TREE Welle 7			TREE Welle 8				TREE Welle 9
Projektorganisation/-finanzierung	TREE Phase 1				TREE Phase 2				TREE Phase 3				TREE Phase 4			

Abbildung 10: Design-Schema TREE1.

Quelle: Dokumentation zur 1. TREE-Kohorte, (TREE): 2016.

In der vorliegenden Arbeit werden die Daten einer Teilstichprobe aus der Ausgangsbefragung PISA 2000 sowie jene aus der ersten Erhebungswelle der TREE-Studie von 2001 untersucht. Dieser Zeitpunkt eignet sich gut für das Forschungsinteresse dieser Arbeit, da er den unmittelbaren Übergang aus der obligatorischen Schulpflicht in weiterführende Schulen oder in den Arbeitsmarkt abbildet und die Befragten noch im Kindesalter sind, sodass anzunehmen ist, dass Bildungsaspirationen der Eltern noch stärker ins Gewicht fallen als später im Erwachsenenalter. Aus Gründen einerseits der Komplexitätsreduktion, andererseits der Operationalisierung, werden in dieser Arbeit nur Fälle aus der Deutschschweiz – mit Ausnahme des Espaces Mitelland, da beispielsweise Biel und Freiburg offiziell zweisprachige Kantone sind – berücksichtigt. Mit seinen vier offiziellen Amtssprachen stellt die Schweiz sicherlich einen Sonderfall dar. Der Fokus auf die Deutschschweiz bietet sich nicht nur deshalb an, da sich ein Grossteil der in der Schweiz lebenden Bevölkerung in der Deutschschweiz aufhält, sondern auch, weil sich die Deutschschweiz mit ihrer Vielzahl an alemannischen Dialekten und der kantonsübergreifenden Orientierung an der Schriftsprache im institutionellen Kontext gut auf die Überlegungen Bourdieus hinsichtlich dem Stellenwert der «legitimen Sprache» anwenden lässt. Das heisst, in der vorliegenden Arbeit werden von den 6'343 gültigen Fällen der TREE1-Kohorte jene Jugendliche untersucht, die in einer deutschsprachigen Region in der Schweiz die Schule besuchen, was in insgesamt 2'970 gültigen Fällen zutrifft.

Die Daten der TREE-Studie eignen sich für die Forschungsfragen dieser Studie besser als beispielsweise die Daten der DAB-Panelstudie (Determinanten der Ausbildungswahl und der Berufschancen), da die TREE-Studie viele Items zum objektivierten und inkorporierten kulturellen Kapital der Eltern sowie zum Erziehungsstil der *concerted cultivation* erhebt. Während die

DAB-Panelstudie zwar exzellente Items zur Untersuchung der Kosten-Nutzen-Abwägungen hinsichtlich der Bildungsentscheidungen der Eltern erhebt, treten Variablen, die das objektivierte kulturelle Kapital der Eltern sowie deren Erziehungsstil messen könnten, in den Hintergrund. Und da sich das Hauptinteresse dieser Arbeit auf die Auswirkung von kulturellem Kapital von Eltern auf die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund richtet, wird für das weitere Vorgehen in dieser Arbeit mit den Daten der TREE-Studie sowie der Ausgangsbefragung im Rahmen der PISA-Studie gearbeitet.

6.2 Operationalisierung

Im Folgenden werden die verwendeten Variablen sowie deren Operationalisierung präsentiert. Tabelle 1 bietet eine Übersicht der Variablen.

6.2.1 Abhängige Variable (AV)

In diesem Unterkapitel wird die abhängige Variable erläutert.

Bildungschancen

Um den Einfluss der Faktoren, die durch die theoretische Herleitung identifiziert wurden, auf die Bildungschancen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu untersuchen, wird die Ausbildungssituation zum Befragungszeitpunkt im ersten Jahr nach dem Austritt aus der obligatorischen Schulpflicht verwendet (1. Welle, 2001). Die möglichen Ausbildungssituationen sind im Datensatz sehr feingliedrig erfasst (zusätzliches Schuljahr, Vorlehre, Anlehre, mehrjährige Berufsausbildung mit EFZ oder äquivalent, Handelsmittelschule, Diplom-/Fachmittelschule, Seminar, Maturitätsschule/Gymnasium, Praktikum nicht in Ausbildung Sek II/Tertiär integriert, andere Ausbildung, keine Ausbildung sowie in den späteren Erhebungswellen Ausbildungen auf Tertiärstufe). Natürlich würde es sich anbieten, die Variable so feingliedrig ausgeprägt zu belassen – zumal dadurch kein Informationsverlust in Kauf genommen werden müsste. Weil aber in den diskutierten Theorien häufig der Verbleib im schulischen Bildungssystem als entscheidendes Ereignis identifiziert wurde, wurden für den weiteren Verlauf dieser Arbeit neue Gruppen gebildet, wobei das unterscheidende Kriterium der Verbleib im schulischen Bildungssystem (in Form des Besuchs einer allgemeinbildenden Schule) ist. Schulkinder, die eine ‘schulische Ausbildung’ (1) machen, befinden sich entweder an einer

Handelsmittelschule, einer Diplom- oder Fachmittelschule, im Lehrseminar¹² oder an einer gymnasialen Maturitätsschule bzw. einem Gymnasium, was ihnen später den direkten Übertritt in einen Ausbildungsgang auf Tertiärstufe an eine (Fach-)Hochschule ermöglicht. Allen anderen Schulkindern wurde der Wert 0 der Referenzkategorie ‘nicht-schulische Ausbildung oder anderes’ zugewiesen¹³.

6.2.2 Unabhängige Variablen

Im Folgenden werden die unabhängigen Variablen und die Kontrollvariablen vorgestellt und erläutert.

Migrationshintergrund

Der Migrationshintergrund wird über das Geburtsland der befragten Person sowie jenes der Mutter und des Vaters operationalisiert. Da eine binäre logistische Regression gerechnet wird, wird lediglich zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund unterschieden. Dies geschieht nicht exakt entlang der Richtlinien, die auf S. 21 dieser Arbeit vorgestellt wurden, da keine Informationen zur Staatsangehörigkeit im Datensatz erfasst sind. Es wird wie folgt operationalisiert: Personen ohne Migrationshintergrund sind Personen, die selbst in der Schweiz geboren wurden und deren beide Elternteile ebenfalls in der Schweiz geboren wurden. Eine Person hat folgendermassen dann einen Migrationshintergrund, wenn sie entweder selbst im Ausland geboren wurde (1. Generation), oder wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (2. Generation). Basierend auf den Angaben zum Geburtsland der befragten Person sowie jenem beider Elternteile wurde eine neue Variable *Migrationshintergrund* gebildet, wobei Personen mit Migrationshintergrund die Ausprägung (1) zugewiesen wurde, während Personen ohne Migrationshintergrund der Referenzkategorie (0) zugewiesen wurden.

Kulturelles Kapital Eltern

Das kulturelle Kapital der Eltern wird anhand des *inkorporierten kulturellen Kapitals* der Eltern sowie anhand ihres objektivierte kulturellen Kapitals gemessen.

¹² Das Lehrseminar gibt es in dieser Form heute in der Schweiz nicht mehr. Das heutige Äquivalent zum Lehrseminar ist die pädagogische Hochschule.

¹³ Für weitere multivariate Analysen werden später weitere abhängige Variablen gebildet, in denen die «anderen» Ausbildungstypen die Ausprägung (1) bekommen. Dazu später mehr.

Das *inkorporierte kulturelle Kapital* wird über das elterliche Bildungsniveau nach ISCED-Skala operationalisiert. Es wird zwischen der Bildung der Mutter und der Bildung des Vaters unterschieden. Dafür wurden die Befragten nach der höchsten abgeschlossenen Ausbildung ihrer Eltern gefragt («Hat deine Mutter ein Gymnasium abgeschlossen?» «Hat deine Mutter eine höhere Ausbildung abgeschlossen?»; analog für den Vater), wobei die Antwortkategorien der ISCED-Skala entsprachen. Die im Datensatz vorhandenen Variablen *misced* und *fiscad* (Ausbildungsniveau Mutter und Vater) wurden anschliessend in eine binär ausgeprägte Variable umcodiert, wobei zwischen Eltern mit abgeschlossener Ausbildung auf Tertiärstufe (ISCED-Level 5A, 5B oder 6) beziehungsweise jene, die über eine Zugangsberechtigung zu einer Ausbildung auf Tertiärstufe (Level 3A) verfügen (1) und Eltern, die keine Ausbildung auf Tertiärstufe abgeschlossen und auch keine Zugangsberechtigung zu einem Studium auf Tertiärstufe haben (0), unterschieden wurde.

Das *objektivierte kulturelle Kapital der Eltern* wurde im Ausgangsfragebogen ausführlich abgefragt und zu einer Index-Variable *cultural possession*¹⁴ zusammengefasst. Dafür wurden die Angaben der Befragten berücksichtigt, die durch die Fragen «Gibt es bei dir Zuhause klassische Literatur (z.B. von Goethe)?», «Gibt es bei dir Zuhause Bücher mit Gedichten?» und «Gibt es bei dir Zuhause Kunstwerke (z.B. Bilder)?» ermittelt wurden.

Ökonomisches Kapital

Zur Operationalisierung des ökonomischen Kapitals eines Haushaltes würde sich prinzipiell die im Ausgangsfragebogen vorhandene Indexvariable zum Vermögen (*wealth*) der Befragten beziehungsweise deren Eltern anbieten. Diese Indexvariable wurde unter anderem basierend auf den Angaben der Befragten zum Vorhandensein folgender Objekte in ihrem Haushalt gebildet: Waschmaschine, eigenes Zimmer für die Befragten, Lernsoftware und einem Internetzugang. Da sich aber das Vorhandensein von Lernsoftware im Haushalt in dieser Arbeit durchaus auch zur Operationalisierung der im Haushalt vorhandenen bildungsförderlichen Ressourcen eignet, wurde jedoch eine neue dichotome Variable zur Operationalisierung des ökonomischen Kapitals gebildet, wobei nur die Angaben zum Vorhandensein einer Waschmaschine im Haushalt, einem Internetanschluss und einem eigenen Zimmer für den Befragten berücksichtigt wurden. Dabei wurde Kindern, die angaben, dass in ihrem Haushalt sowohl eine Waschmaschine als auch ein eigenes Zimmer und ein Internetanschluss vorhanden sind, die

¹⁴ Falls nicht anders vermerkt wurden Indexvariablen, die über mehrere Fragen und Antworten der Befragten beinhalten, anhand einer gewichteten Maximum-Likelihood-Schätzung (MLS) skaliert.

Ausprägung (1) zugewiesen. Da es sich bei den Daten um schon etwas ältere Daten aus dem Jahr 2000 handelt, erweist sich vor allem die Berücksichtigung des Vorhandenseins eines Internetanschlusses als sinnvoll, weil ein solcher damals noch keine Selbstverständlichkeit war, wie es vielleicht heute eine ist. Trotz allem ist zu beachten, dass es sich hierbei um eine Proxy-Variable handelt. Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha für die Subskala berechnet. Die beobachtete interne Konsistenz ist mit Cronbachs Alpha = .317 vergleichsweise niedrig. Da die Variable aber nahe an der originalen Indexvariable *wealth* im PISA-Datensatz liegt, wird sie dennoch in das Modell inkorporiert, sodass nicht ganz auf die Untersuchung des Einflusses vom Haushaltsvermögen abgesehen werden muss.

Concerted Cultivation

Die Variable *concerted cultivation* wurde anhand der Angaben der Befragten zur Regelmässigkeit der Ausführung klassischer Aktivitäten der *concerted cultivation* operationalisiert: Dafür wurden sie gefragt, wie oft es vorkommt, dass ihre Eltern mit ihnen 1) über politische oder soziale Fragen diskutieren, 2) über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen diskutieren und 3) klassische Musik hören. Die zur Antwort angebotene fünfstufige Likert-Skala reicht von «nie oder fast nie» bis «mehrmals in der Woche». Daraus wurde eine Indexvariable gebildet, die von -2.20 bis 2.72 reicht.

Kulturelle Partizipation der Kinder

Die kulturelle Partizipation der Kinder wird anhand der im Ausgangsfragebogen enthaltenen Indexvariable *kulturelle Aktivitäten der Schulkinder* operationalisiert. Dafür wurden Antworten der Schulkinder auf die Fragen «Wie oft hast du im letzten Jahr ein Museum oder eine Kunstgalerie besucht?», «Wie oft hast du im letzten Jahr eine Oper, ein Ballett oder ein klassisches Konzert besucht?» und «Wie oft hast du im letzten Jahr ein Theater besucht?» berücksichtigt. Diese Orientierung an der Hochkultur ist natürlich nicht unumstritten, zumal auch neuere Thesen wie beispielsweise jene des kulturellen Omnivorismus die berechtigte Frage aufwerfen, ob die Orientierung an der klassischen Hochkultur heute noch im gleichen Masse relevant ist wie im Frankreich der späten 70er Jahre, als Bourdieu «Die feinen Unterschiede» veröffentlichte. Diese Operationalisierung richtet sich allerdings nach der Operationalisierung, wie sie oft in der Forschung vorgenommen wird (Hans 2015: S. 140).

Bildungsaspirationen der Eltern

Die Operationalisierung der Bildungsaspirationen der Eltern erweist sich anhand des TREE-Datensatzes als nicht ganz einfach, zumal die Eltern der Befragten nicht befragt wurden.

Idealerweise liessen sich Bildungsaspirationen – wie im Theoriekapitel ausführlich diskutiert – anhand der erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeit, der Wichtigkeit des Statuserhalts sowie Kosten und antizipierter Nutzen einer bestimmten Ausbildung operationalisieren. Angaben dazu sind allerdings weder im Ausgangs- noch im TREE-Datensatz vorhanden. Deshalb muss mit einer Brückenhypothese gearbeitet werden. Es ist anzunehmen, dass Eltern, die hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben, eher bereit sind, in die Verbesserung ihrer Bildungschancen zu investieren und ein gesteigertes Interesse am Schulalltag der Kinder zeigen. Deshalb werden die Bildungsaspirationen der Eltern in dieser Arbeit anhand des *Vorhandenseins bildungsförderlicher Ressourcen im Haushalt* sowie *der Häufigkeit, mit der Eltern mit ihren Kindern über deren Leistungen in der Schule sprechen* operationalisiert. Das *Vorhandensein bildungsförderlicher Ressourcen im Haushalt* wurde im Fragebogen über das Vorhandensein folgender Ressourcen erhoben: 1) einem Wörterbuch, 2) einem ruhigen Lernplatz, 3) einem Schreibtisch für die Erledigung von Lernarbeiten sowie 4) Schulbüchern und 5) der Anzahl im Haushalt vorhandener Taschenrechner. Des Weiteren wird wie bereits angekündigt die Angabe der Befragten zum Vorhandensein von Lernsoftware in ihrem Haushalt als Indikator für Bildungsaspirationen der Eltern in das Modell inkludiert, wobei das Vorhandensein von Lernsoftware auf höhere Bildungsaspirationen (1) deutet. Das Besprechen der schulischen Leistungen eines Kindes wurde anhand der Frage «Wie häufig kommt es vor, dass deine Eltern mit dir über deine Schulleistungen sprechen?» erhoben, die zur Antwort angebotene Likert-Skala reicht auch hier von «nie oder fast nie» bis «mehrmals in der Woche», wobei jenen Eltern, die mehrmals wöchentlich mit ihren Kindern über deren schulische Leistung diskutieren, eine höhere Bildungsaspiration (1) zugeschrieben wird.

Erstsprache

Die Variable Erstsprache erfragt die im Haushalt gesprochene Sprache – also die Sprache, in der sie denken, sprechen und in der sie die höchsten Kompetenzen aufweisen. Es wird davon ausgegangen, dass Befragte, deren Erstsprache nicht (Schweizer-)Deutsch ist, grössere Schwierigkeiten im Deutschschweizer Bildungssystem haben, da die Unterrichtssprache nicht ihrer Erstsprache entspricht.

Legitime Sprache

Um die Fähigkeiten in der legitimen Sprache zu operationalisieren, wird zum einen die Deutschnote, die die Befragten in der Ausgangsbefragung angegeben haben, berücksichtigt. Die Variable Deutschnote weist im Datensatz drei Ausprägungen auf, nämlich «ungenügend», «genügend», «mehr als genügend», wobei die beiden unteren Ausprägungen (0)

zusammengefasst wurden. Des Weiteren wird die Zustimmung der Befragten zu den Aussagen «Im Fach Deutsch bekomme ich gute Noten», «Im Fach Deutsch lerne ich schnell» und «Im Fach Deutsch bin ich ein hoffnungsloser Fall» berücksichtigt. Die Antwortmöglichkeiten reichen bei diesen Aussagen von «stimmt überhaupt nicht» bis zu «stimmt ganz genau». Es wurde darauf verzichtet, die drei Variablen zur Selbsteinschätzung in einer Indexvariable zusammenzufassen, um keinen Informationsverlust in Kauf nehmen zu müssen. Es wird jeweils angenommen, dass Kinder, die gute Leistungen im Fach Deutsch erbringen beziehungsweise ihre Leistung im Fach Deutsch als sehr gut bewerten, bessere Bildungschancen haben als andere. Die Leistungen im Fach Deutsch sind ein guter Indikator für Kompetenzen im Bereich der «legitimen Sprache», da darin klassischerweise die Fähigkeiten der schriftlichen und mündlichen Beherrschung der Hochsprache wie Textverständnis, Interpretation von klassischer Literatur sowie Eloquenz bewertet werden.

Schultyp

Diese Variable zeigt an, in welchem Sek-I-Typ sich die Befragten zum Zeitpunkt der Ausgangsbefragung befinden. Es wird unterschieden zwischen Gymnasien (1) und Sek-I-Typen mit erweiterten Anforderungen und Grundanforderungen (0).

Geschlecht

Die Variable wird binär codiert, wobei (0) als männlich und (1) als weiblich definiert wird.

Mathenote

Die Variable Mathenote weist im Datensatz drei Ausprägungen auf, nämlich «ungenügend», «genügend», «mehr als genügend», wobei die beiden unteren Ausprägungen (0) zusammengefasst wurden. Diese Variable soll als Kontrollvariable für die allgemeinen schulischen Leistungen dienen.

6.3 Variablenübersicht

Alle im Regressionsmodell inkludierten Variablen werden in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Variable	Beschreibung	Wertebereich	Messniveau	Operationalisierung
Bildungschancen (AV)	Ausbildungssituation 2001	0-1	nominal	0 'nicht-schulische Ausbildung' 1 'schulische Ausbildung'
Migrationshintergrund (UV)	Migrationsstatus	0-1	nominal	0 'kein Migrationshintergrund' 1 'Migrationshintergrund'
Inkorporiertes kulturelles Kapital Eltern (UV)	Bildung der Mutter und des Vaters nach ISCED	0-1	nominal	0 'kein Abschluss auf Tertiärstufe' 1 'Abschluss auf Tertiärstufe bzw. zugangsberechtigt'
Objektiviertes kulturelles Kapital Eltern (UV)	Besitz kultureller Güter	(-1.65) – 1.15	metrisch	Siehe Abbildung 11 im Anhang
Ökonomisches Kapital	Proxyvariable aus Angaben zum Vorhandensein entsprechender Güter	0-1	nominal	0 'Referenzgruppe' 1 'höheres ökonomisches Kapital'
Concerted cultivation (UV)	Gezielte Kultivierung durch Förderung hochkulturellen Praktiken	(-2.20) – 2.72	metrisch	Siehe Abbildung 12 im Anhang
Kulturelle Partizipation der Kinder (UV)	Kulturelle Aktivitäten der Kinder	(-1.28) – 2.93	metrisch	Siehe Abbildung 13 im Anhang
Bildungsförderliche Ressourcen (UV,	Vorhandensein bildungsförderlicher Ressourcen	(-5.93) – .76	metrisch	Siehe Abbildung 14 im Anhang

Bildungsaspirationen Eltern)				
Lernsoftware (UV, Bildungsaspirationen Eltern)	Vorhandensein von Lernsoftware im Haushalt	0-1	nominal	0 'keine Lernsoftware im Haushalt vorhanden' 1 'Lernsoftware im Haushalt vorhanden'
Elterliches Interesse an schulischer Leistung (UV, Bildungsaspirationen Eltern)	Diskussion der schulischen Leistungen der Kinder	0-1	nominal	0 'durchschnittliches Interesse' 1 'hohes Interesse'
Erstsprache (UV)	Im Haushalt gesprochene Sprache	0-1	nominal	0 'andere Sprachen' 1 (Schweizer-)Deutsch
Deutschnote (UV Legitime Sprache)	Note im Fach Deutsch	0-1	nominal	0 'ungenügende bis genügende Leistungen' 1 'mehr als genügende Leistungen'
Selbsteinschätzung Deutsch 1 (UV Legitime Sprache)	«Im Fach Deutsch bin ich ein hoffnungsloser Fall»	0-1	nominal	0 'stimmt' 1 'stimmt gar nicht'
Selbsteinschätzung Deutsch 2 (UV Legitime Sprache)	«Im Fach Deutsch lerne ich schnell»	0-1	nominal	0 'stimmt nicht 1 'stimmt ganz genau'

Selbsteinschätzung Deutsch 3 (UV Legitime Sprache)	«Im Fach Deutsch bekomme ich gute Noten»	0-1	nominal	0 'stimmt nicht' 1 'stimmt ganz genau'
Sek-I-Typ (Kontrollvariable)	Besucher Sek-I-Typ zum Zeitpunkt der Ausgangsbefragung	0-1	ordinal	0 'Grundanforderungen und erweiterte Anforderungen' 1 'Gymnasium'
Geschlecht (Kontrollvariable)	Geschlecht	0-1	nominal	0 'männlich' 1 'weiblich'
Mathenote (Kontrollvariable)	Leistungen im Fach Mathematik	0-1	nominal	0 'ungenügende bis genügende Leistungen' 1 'mehr als genügende Leistungen'

Tabelle 1: *Variablenübersicht.*

Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Darstellung.

6.4 Methode

Um die Fragestellung dieser Arbeit und die formulierten Hypothesen zu prüfen, wird eine binäre logistische Regression durchgeführt. Die Daten werden anhand der Statistiksoftware IBM SPSS 25 ausgewertet. Es soll geprüft werden, ob die identifizierten unabhängigen Variablen einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, dass Schulkinder auch nach der obligatorischen Schulzeit im (schulischen) Bildungssystem verbleiben oder nicht.

Da im Kontext dieser Arbeit also vor allem der Verbleib im schulischen Bildungssystem nach der obligatorischen Schulzeit interessiert, und weniger die individuellen Bildungsverläufe im Zeitverlauf, wurde die abhängige Variable, die im Datensatz original insgesamt 22 Ausprägungen aufweist, in eine binär ausgeprägte Variable umcodiert, wie im vorherigen Kapitel dargelegt wurde. Um die feingliedrige Erfassung der Ausbildungssituation in den Daten trotzdem auszuschöpfen, werden allerdings mehrere logistische Regressionen gerechnet, wobei die abhängige Variable entsprechend dem jeweiligen Interesse umcodiert wird (keine Ausbildung/Ausbildung, keine Berufslehre/Berufslehre, kein zusätzliches Schuljahr/zusätzliches Schuljahr). Dazu aber später mehr.

Generell ist das Ziel einer binären logistischen Regressionsanalyse die Untersuchung der Frage, ob ein Zusammenhang zwischen einer abhängigen (binären) Variable und einer oder mehreren unabhängigen Variablen besteht und mit welcher Wahrscheinlichkeit die abhängige Variable den Wert (1) – im Falle dieser Arbeit dem Verbleib im schulischen System nach der obligatorischen Schulzeit – annimmt (Backhaus 2018: S. 18). Anders als bei der multinominalen logistischen Regression ist die abhängige Variable also dichotom ausgeprägt. Die unabhängigen Variablen sind entweder metrisch oder als Dummy-Variablen codiert. Da das Modell auf fundierten theoretischen Überlegungen basiert, werden die entsprechenden unabhängigen Variablen dem Modell blockweise über die Einschussmethode hinzugefügt. Ausserdem werden die Modelle zusätzlich separat gerechnet, um zu ermitteln, ob sich der Einfluss der unabhängigen Variablen auf die Bildungschancen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Es wird jeweils berechnet, wie sich die Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in einer schulischen Ausbildung nach Austritt aus der obligatorischen Schule in Abhängigkeit der identifizierten unabhängigen Variablen verändert. Es werden sowohl die Güte des Modells als Ganzes als auch die einzelnen Koeffizienten der Variablen geprüft.

Vorab wird aber noch mittels Kontingenzanalysen (Pearson χ^2 -Test) untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund eines Schulkindes und dessen sozialen Herkunft, dessen sprachlichen Fähigkeiten und den Bildungsaspirationen seiner Eltern besteht.

7. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der binären logistischen Regression präsentiert und diskutiert. Davor werden die Voraussetzungen für die Durchführung einer binären logistischen Regression geprüft und die uni- und bivariaten Ergebnisse dargelegt.

7.1 Voraussetzungsprüfungen

Die Voraussetzungen für die Kontingenzanalyse sind für die präsentierten Ergebnisse erfüllt, so sind die Variablen mindestens kategorial und die erwarteten Zellhäufigkeiten grösser als fünf. In Fällen, in denen die Freiheitsgrade des Chi-Quadrat-Tests nicht grösser als 1 sind, wird die Korrektur nach Yates verwendet (Universität Zürich 2018a).

Die Voraussetzungsprüfung der logistischen Regression ergab hinsichtlich aller im Modell berücksichtigten Variablen keine Hinweise auf Multikollinearität. Die von Myers (Myers 1990)

postulierte Toleranzgrenze von .1 wird ohne Ausnahme überschritten, während keine der Variablen einen VIF-Wert (Varianzinflationsfaktor) von 10 oder höher aufweist (Schendera 2008): S. 105) (Tabelle 17 im Anhang). Das logistische Regressionsmodell weist keine Ausreisser auf – bei der Überprüfung der standardisierten Residuen des Modells sind keine Werte grösser als 3 oder kleiner als -3 zu beobachten. Weiter sind nur sehr wenige Werte beobachtbar, die grösser als 2 oder kleiner als -2 sind (Schendera 2008: 171). Zudem wurde vorab geprüft, ob das Regressionsmodell insgesamt als signifikant gilt. Dies wurde mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests ermittelt, der überprüft, ob das Modell insgesamt einen Erklärungsbeitrag gegenüber der modalen Vorhersage leistet (Universität Zürich 2018b). Die Resultate des Omnibus-Tests belegen, dass das Modell signifikant ist (Chi-Quadrat(Model) = 1206.010, $p = .000$) und die Regressionsanalyse fortgeführt werden kann.

	Chi-Quadrat	df	Sig.
Schritt	1206.010	18	.000
Block	1206.010	18	.000
Modell	1206.010	18	.000

Tabelle 2: Omnibus-Tests der Modellkoeffizienten.

Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Darstellung und Berechnung.

7.2 Deskriptive Befunde

Im Folgenden werden die deskriptive Statistik der abhängigen Variable sowie der unabhängigen Variable Migrationshintergrund besprochen. Die Häufigkeitsverteilungen der restlichen unabhängigen Variablen werden im Anhang dargestellt und in einer Tabelle zusammengefasst (siehe Abbildung 11-14, Tabelle 19). Insgesamt wurden 2'970 Fälle in die deskriptive Analyse miteinbezogen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent
Gültig	Nicht-schulische Ausbildung	1820	61.3	68.7
	Schulische Ausbildung	828	27.9	31.3
Fehlend	System ¹⁵	322	10.8	-
Gesamt		2970	100.0	

Tabelle 3: Deskriptive Verteilung der abhängigen Variable Bildungschancen.

Quelle: TREE Data Release 2016, eigene Berechnung und Darstellung.

Wie in *Tabelle 3* ersichtlich wird, befinden sich zum Befragungszeitpunkt 27.9% der 2'970 Befragten aus der Deutschschweiz an einem Gymnasium oder einer Maturitätsschule, im

¹⁵ Nicht an Welle teilgenommen.

Lehrseminar oder an einer Diplom- oder Fachmittelschule, während sich knapp zwei Drittel (61.3%) der Befragten in einer nicht-schulischen Ausbildung befinden. Das heisst, dass sie entweder ein zusätzliches Schuljahr absolvieren, eine Vor- oder Anlehre machen, eine Berufsausbildung absolvieren oder nicht mehr in die Sek-II-Stufe oder Tertiärstufe integriert sind. Dies führt zu einer Gesamtzahl von 2'648 gültigen Fällen. Eine detaillierte Häufigkeitstabelle der abhängigen Variable *Ausbildungssituation* findet sich im Anhang (siehe Tabelle XY).

		<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>
<i>Gültig</i>	Kein Migrationshintergrund	1968	74.3
	Migrationshintergrund	674	25.5
<i>Fehlend</i>	System	6	0.2
<i>Gesamt</i>		2648	100.0

Tabelle 4: *Deskriptive Verteilung der unabhängigen Variable Migrationshintergrund.*

Quelle: TREE Data Release 2016, eigene Berechnung und Darstellung.

Tabelle 4 zeigt, wie viele Schulkinder im Deutschschweizer Sample des Datensatzes einen Migrationshintergrund 1. und 2. Generation aufweisen, also wie viele Befragte selbst oder mindestens eines ihrer beiden Elternteile im Ausland geboren wurden. Dies trifft auf insgesamt 674 Fälle (25.5%) im Datensatz zu. Das heisst, insgesamt 74.3% der Befragten wurden – genauso wie ihre beiden Elternteile – in der Schweiz geboren und haben dementsprechend keinen Migrationshintergrund.

7.3 Bivariate Zusammenhänge

Im Folgenden werden einige ausgewählte bivariate Zusammenhänge präsentiert und diskutiert.

		<i>kein Migrationshintergrund</i>	<i>Migrationshintergrund</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Ausbildungsstatus</i>	zusätzliches Schuljahr	226 63.0%	133 37.0%	359 100.0%
	Vorlehre	9 47.4%	10 52.6%	19 100.0%
	Anlehre	5 50.0%	5 50.0%	10 100.0%
	Berufsausbildung	926 78.4%	255 21.6%	1181 100.0%
	Handelsmittelschule	58 72.5%	22 27.5%	80 100.0%
		81	12	93

Diplom-/Fachmittelschule	87.1%	12.9%	100%
(Lehr-)Seminar	10	3	13
	76.9%	23.1%	100.0%
Maturitätsschule, Gymnasium	466	152	618
	75.4%	24.6%	100.0%
Praktikum (nicht in Ausbildung Sek II/Tertiär integriert)	43	19	62
	69.4%	30.6%	100.0%
Sprachaufenthalt, Au-Pair	86	14	100
	86.0%	14.0%	100.0%
Vorkurs/-schule	11	2	13
	84.6%	15.4%	100.0%
andere Ausbildung	9	1	10
	90.0%	10.0%	100.0%
keine Ausbildung	38	46	84
	45.2%	54.8%	100.0%
<i>Gesamt</i>	1968	674	2642
	74.5%	25.5%	100.0%

Tabelle 5: *Bivariater Zusammenhang Ausbildungsstatus*Migrationshintergrund.*

Quelle: TREE Data Release 2016, eigene Berechnung und Darstellung.

Tabelle 5 beschreibt den Zusammenhang zwischen der Ausbildungssituation ein Jahr nach dem Austritt aus der obligatorischen Schule und dem Migrationshintergrund (Cramers $V = .196$, $p = .000$). Der Chi-Quadrat-Test bestätigt, dass ein Zusammenhang – wenn auch nicht ein sehr starker – zwischen Migrationshintergrund und der Ausbildungssituation besteht (Chi-Quadrat(12) = 260.005, $p = .000$). Die Daten zeigen zunächst, dass Schulkinder mit Migrationshintergrund in den schulischen Ausbildungsformen, die auf ein Studium an einer (Fach-)Hochschule vorbereiten, deutlich unterrepräsentiert sind. Gut drei Viertel der befragten Kinder, die eine Maturitätsschule beziehungsweise ein Gymnasium besuchen, haben keinen Migrationshintergrund. Ähnlich verhält es sich am Lehrseminar und der Handelsschule, an den Diplom- und Fachmittelschulen haben sogar nur 12.9% der Schulkinder einen Migrationshintergrund. Interessant ist zudem, dass über die Hälfte der befragten Kinder, die nach der obligatorischen Schulzeit keine Ausbildung gefunden haben (54.8%), Kinder mit Migrationshintergrund sind.

		<i>Männlich</i>	<i>Weiblich</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Schulische Ausbildung</i>	Nicht-schulische Ausbildung	874	946	1820
		48.0%	52.0%	100.0%
	Schulische Ausbildung	297	531	828
		35.9%	64.1%	100.0%

<i>Gesamt</i>	1171	1477	2648
	42.1%	55.8%	100.0%

Tabelle 6: *Bivariater Zusammenhang schulische Ausbildung*Geschlecht.*

Quelle: TREE Data Release 2016, eigene Berechnung und Darstellung.

Tabelle 6 zeigt, dass sich Mädchen nach der obligatorischen Schulzeit häufiger für den Verbleib im schulischen Bildungssystem entscheiden als Jungen. Auch hier zeigt der Chi-Quadrat-Test, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen Geschlecht und dem Verbleib im schulischen Bildungssystem besteht (Chi-Quadrat(1) = 33.582, $p = .000$), wobei der Zusammenhang allerdings nicht sehr stark ist (Phi = .113, $p = .000$).

		<i>Keine höhere Bildung (Vater)</i>	<i>Höhere Bildung (Vater)</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Schulische Ausbildung</i>	Nicht-schulische Ausbildung	1201	506	1707
		70.4%	29.6%	100.0%
	Schulische Ausbildung	355	459	814
		43.6%	56.4%	100.0%
<i>Gesamt</i>		1556	965	2521
		61.7%	38.3%	100.0%

Tabelle 7: *Bivariater Zusammenhang schulische Ausbildung*Bildung Vater.*

Quelle: TREE Data Release 2016, eigene Berechnung und Darstellung.

In Tabelle 7 wird der Zusammenhang zwischen der Bildung des Vaters (operationalisiert wie in Kapitel 6 beschrieben) und der Ausbildungssituation nach der obligatorischen Schulzeit dargestellt, wobei der Chi-Quadrat-Test wie erwartet einen signifikanten Zusammenhang bestätigt (Chi-Quadrat(1) = 165.747, $p = .000$) und der Zusammenhang relativ stark ist (Phi = .257, $p = .000$). Über 70% der befragten Kinder, deren Väter höchstens eine Berufslehre abgeschlossen haben, befinden sich ein Jahr nach Ende der obligatorischen Schulzeit ebenfalls nicht mehr im schulischen Bildungssystem, während sich zum selben Zeitpunkt mehr als die Hälfte der Kinder, deren Väter ebenfalls mindestens das Gymnasium abgeschlossen haben, in einer auf die Tertiärstufe vorbereitenden Schule befinden. Der Zusammenhang zwischen der Bildung der Mutter und der Ausbildungssituation nach der obligatorischen Schulzeit wurde ebenfalls mittels Kontingenzanalyse untersucht. Auch dabei konnte ein signifikanter Zusammenhang (Chi-Quadrat(1) = 101.780, $p = .000$) festgestellt werden, wobei der Zusammenhang weniger stark ausfällt (Phi = .190, $p = .000$).

An dieser Stelle wäre es auch interessant gewesen, die bivariaten Zusammenhänge zwischen der schulischen Ausbildung und dem objektivierten kulturellen Kapital im Haushalt, der kulturellen Aktivitäten des Schulkindes sowie dem Erziehungsstil zu besprechen. Um jedoch den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, wird an dieser Stelle darauf verzichtet.

		<i>Durchschnittliche Bildungsaspirationen (Eltern)</i>	<i>Höhere Bildungs- aspirationen (El- tern)</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Schulische Ausbildung</i>	Nicht-schulische Ausbil- dung	1367 76.2%	428 23.8%	1795 100.0%
	Schulische Ausbildung	599 73.0%	222 27.0%	821 100.0%
	<i>Gesamt</i>	1966 75.2%	650 24.8%	2616 100.0%

Tabelle 8: *Bivariater Zusammenhang schulische Ausbildung*Bildungsaspirationen Eltern.*

Quelle: TREE Data Release 2016, eigene Berechnung und Darstellung.

Tabelle 8 zeigt den Zusammenhang der Ausbildungssituation der Befragten und den Bildungsaspirationen (operationalisiert an der Häufigkeit, mit denen Eltern die schulischen Leistungen ihrer Kinder mit ebendiesen besprechen). Dabei fällt auf, dass nur gut ein Viertel der Eltern, deren Kinder nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule besuchen, höhere Bildungsaspirationen aufweisen. Der beobachtete Zusammenhang ist des Weiteren auch nicht statistisch signifikant. Das mag sicherlich auch daran liegen, dass sich die im Datensatz vorhandenen Indikatoren als nicht sonderlich geeignet erweisen. Eine ausführlichere Diskussion dessen findet sich in der Diskussion der Ergebnisse der multivariaten Analysen. Zwischen den Bildungsaspirationen der Eltern und dem Migrationshintergrund des befragten Kindes besteht hingegen wieder ein signifikanter ($\text{Chi-Quadrat}(1) = 21.623$, $p = .000$), wenn auch schwacher ($\text{Phi} = .092$) Zusammenhang.

		<i>(un-)genügende Deutschnote</i>	<i>Mehr als genügende Deutschnote</i>	<i>Gesamt</i>
<i>Schulische Ausbildung</i>	Nicht-schulische Aus- bildung	316 18.4%	1399 81.6%	1715 100.0%

Schulische dung	Ausbil-	109 13.3%	708 86.7%	817 100.0%
<i>Gesamt</i>		425 16.8%	2107 83.2%	2532 100.0%

Tabelle 9: *Bivariater Zusammenhang schulische Ausbildung*Deutschnote.*

Quelle: TREE Data Release 2016, eigene Berechnung und Darstellung.

In Tabelle 9 wird der Zusammenhang zwischen der Deutschnote der befragten Schulkinder und ihrer Ausbildungssituation ein Jahr nach der obligatorischen Schule dargestellt. Es wird einerseits ersichtlich, dass nur eine kleine Minderheit der befragten Schulkinder angegeben hat, im letzten Zeugnis ungenügende oder knapp genügende Noten im Fach Deutsch gehabt zu haben. Von den Schulkindern, die nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule besuchen, hatten 86.7% im letzten Zeugnis im Vorjahr eine mehr als genügende Note im Fach Deutsch. Der beobachtete Zusammenhang ist signifikant (Chi-Quadrat(1) = 9.880, $p = .002$), aber nicht ausgesprochen stark (Phi = .064, $p = .001$). Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der Deutschnote und Migrationshintergrund (Tabelle 10), so fällt auf, dass mehr Schulkinder mit Migrationshintergrund (un-)genügende Noten im Fach Deutsch angaben als die Referenzgruppe ohne Migrationshintergrund (22.4% vs. 14.8%). Der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und der Deutschnote ist zwar statistisch signifikant (Chi-Quadrat(1) = 19.070, $p = .000$), mit einem Phi von .088 ($p = .000$) allerdings nicht besonders stark. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang besteht auch zwischen der Erstsprache des Schulkindes und der Deutschnote (Chi-Quadrat(1) = 25.357, $p = .000$; Phi = .102, $p = .000$), wobei sich in der Verteilung zeigt, dass von den Schulkindern, die nicht Deutsch oder Schweizerdeutsch als Erstsprache haben, prozentual mehr in die Kategorie «(un-)genügende Deutschnote» (26.0%) fallen als in der Referenzgruppe (15.2%).

		(un-)genügende Deutschnote	Mehr als genügende Deutschnote	Gesamt
<i>Migrations- hintergrund</i>	Kein Migrationshin- tergrund	279 14.8%	1601 85.2%	1880 100.0%
	Migrationshintergrund	145 22.4%	503 77.6%	648 100.0%
	<i>Gesamt</i>	424 16.8%	2104 83.2%	2528 100.0%

Tabelle 10: *Bivariater Zusammenhang Migrationshintergrund*Deutschnote.*

Quelle: TREE Data Release 2016, eigene Berechnung und Darstellung.

Zuletzt ist der Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der Erstsprache der Befragten ebenfalls statistisch signifikant ($\text{Chi-Quadrat}(1) = 925.943$, $p = .000$) und erwartungsgemäss stark ($\text{Phi} = .596$, $p = .000$). Von den Befragten ohne Migrationshintergrund sprechen 97.6% Deutsch oder Schweizerdeutsch als Erstsprache, während von den Befragten mit Migrationshintergrund über die Hälfte (51.1%) eine andere Sprache als Erstsprache sprechen. Es gilt zu beachten, dass Kinder mit deutschem Migrationshintergrund zuhause in der Regel Deutsch sprechen.

7.4 Multivariate Ergebnisse

Mittels der binären logistischen Regression wird nun die Wahrscheinlichkeit berechnet, dass Schulkinder nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule besuchen. Die dargestellten Ergebnisse entsprechen den drei theoretisch hergeleiteten Variablenblöcken, die dem Gesamtmodell blockweise hinzugefügt werden. Zunächst werden die Ergebnisse lediglich präsentiert, eine Diskussion ebendieser Ergebnisse findet sich im Kapitel 7.5 (Hypothesenprüfung) dieser Arbeit. Modell 1 (*soziale Herkunft; UVs: Bildung der Mutter und des Vaters, im Haushalt vorhandenes objektiviertes kulturelles Kapital, ökonomisches Kapital [Vermögen], concerted cultivation, kulturelle Partizipation der Kinder*) und Modell 2 (*Bildungsaspirationen; UVs: elterliches Interesse an schulischen Leistungen, im Haushalt vorhandene bildungsförderliche Güter, im Haushalt vorhandene Lernsoftware*) werden in der Tabelle 11 dargestellt, während das Modell 3 unter Zufügung des Variablenblocks *Sprache (UVs: Deutschnote, Selbsteinschätzung der Fähigkeiten im Fach Deutsch 1-3)* als Gesamtmodell in Tabelle 12 dargestellt wird. Dadurch kann überprüft werden, ob das Hinzufügen entsprechender Variablenblöcke die Erklärungskraft des Modells dadurch verbessert oder nicht. Die abhängige Variable entspricht für die Hauptuntersuchung den Bildungschancen, operationalisiert anhand der Ausbildungssituation 2001, ein Jahr nach dem Abschluss der obligatorischen Schulpflicht (schulisch vs. nicht-schulisch). In allen Modellen wird auch die Variable Migrationshintergrund untersucht, ausserdem werden allen Modellen die Kontrollvariablen Geschlecht, der zum Zeitpunkt der PISA-Studie (2000) besuchte Sek-I-Typ und die Mathematiknote hinzugefügt.

Das Gesamtmodell wird dann auch für die anderen Ausbildungstypen (berufliche Ausbildung, zusätzliches Schuljahr, keine Ausbildung) gerechnet. Dafür wurden analog zum Vorgehen bei der Operationalisierung der abhängigen Variable *schulische Ausbildung* die abhängigen Variablen *berufliche Ausbildung*, *zusätzliches Schuljahr* und *keine Ausbildung* gerechnet, wobei der

namensgebende Ausbildungstyp jeweils die Ausprägung (1) aufweist (0) 'nicht-beruflich' vs. (1) 'beruflich', (0) 'kein zusätzliches Schuljahr' vs. (1) 'zusätzliches Schuljahr', (0) 'Ausbildung' vs. (1) 'keine Ausbildung').

Anschliessend wird das Modell 1 (*soziale Herkunft*) zusätzlich separat für Schulkinder mit und ohne Migrationshintergrund gerechnet, um dem speziellen Forschungsinteresse dieser Arbeit gerecht zu werden und zu untersuchen, ob das kulturelle Kapital der Eltern für Schulkinder mit Migrationshintergrund einen vergleichbaren Erklärungsbeitrag zu ihrem Bildungserfolg leistet oder nicht.

	<i>Modell 1</i>		<i>Modell 2</i>	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)
<i>Migrationshintergrund</i>	.096	1.101	.155	1.168
<i>Bildung Mutter</i>	.203	1.225	.195	1.215
<i>Bildung Vater</i>	.591***	1.806	.595***	1.814
<i>Objektiviertes kult. Kapital</i>	.174*	1.190	.190*	1.209
<i>Vermögen</i>	.377**	1.458	.525***	1.690
<i>Concerted cultivation</i>	.203*	1.225	.210*	1.233
<i>Kult. Partizipation d. Schulkindes</i>	.324***	1.383	.355***	1.426
<i>Bildungsförderliche Güter</i>	-		.029	1.029
<i>Lernsoftware</i>	-		-.547***	.579
<i>Bildungsaspirationen</i>	-		-.063	.939
<i>Sek-I-Typ</i>	3.221***	25.051	3.199***	24.517
<i>Geschlecht</i>	1.010***	2.746	.954***	2.596
<i>Mathenote</i>	.522***	1.686	.517***	1.677
<i>Konstante</i>	-3.608***	.027	-3.351***	.035
<i>Pseudo-R² (Nagelkerke)</i>	0.577		0.582	
<i>N</i>	2350		2324	

Tabelle 11: *Logistische Regression der Modelle 1 und 2.*

Signifikanzniveaus: * p= <0.05, ** p= <0.01, *** p= <0.001; 95% Konfidenzintervall für Exp(B).

AV: «schulische Ausbildung» als Besuch einer allgemeinbildenden Schule.

Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Berechnung und Darstellung.

Mit Blick auf Modell 1, das die unabhängigen Variablen zur sozialen Herkunft der Schulkinder enthält, zeigt sich zunächst, dass kein signifikanter Effekt für die Variable «Migrationshintergrund» allein beobachtbar ist. Auch die Bildung der Mutter hat in diesem Modell keinen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, dass das Schulkind nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule besucht. Die Bildung des Vaters allerdings hat einen

hochsignifikanten ($\text{Wald}(1) = 19.436, p = .000$) Einfluss auf die Bildungschancen des Kindes. So ist die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, für Kinder, deren Vater selbst mindestens eine allgemeinbildende Schule abgeschlossen hat, um 80.6% höher als für Kinder deren Vater keine allgemeinbildende Schule besucht hat. Ebenso hat das im Haushalt vorhandene objektivierte kulturelle Kapital einen leicht signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen ($\text{Wald}(1) = 5.495, p = .019$). Steigt das objektivierte kulturelle Kapital im Haushalt um eine Einheit, so steigt auch die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen um 19%. Kommt das Kind aus einem Haushalt, das über ein erhöhtes ökonomisches Kapital (Vermögen) verfügen, so ist die Wahrscheinlichkeit, eine allgemeinbildende Schule nach der obligatorischen Schule zu besuchen, um 45.8% höher als für Kinder, die aus einer weniger vermögenden Familie stammen ($\text{Wald}(1) = 8.812, p = .003$). Für Kinder, deren Eltern den Erziehungsstil der gezielten Kultivierung anwenden, ist die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, um 22.5% höher als für Kinder, deren Eltern nicht diesen Erziehungsstil anwenden, wobei der beobachtete Effekt nicht hochsignifikant ist ($\text{Wald}(1) = 6.255, p = .012$). Der Effekt der kulturellen Partizipation der Schulkinder hat wiederum einen hochsignifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, dass sie nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule besuchen ($\text{Wald}(1) = 17.633, p = .000$). Die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende zu besuchen, steigt um 38.3%, wenn die kulturelle Partizipation der Schulkinder um eine Einheit steigt. Die eingefügten Kontrollvariablen sind allesamt hochsignifikant und leisten einen grossen Erklärungsbeitrag im Modell. Erwartungsgemäss ist vor allem der im Jahr der Teilnahme an der PISA-Studie besuchte Sek-I-Typ ein starker Prädiktor für den Besuch einer allgemeinbildenden Schule im Folgejahr. In den meisten Deutschschweizer Kantonen erfolgt der Übertritt an eine allgemeinbildende Schule schon mit 12 beziehungsweise 13 Jahren (Langzeitgymnasium) oder nach zwei Jahren in der Sekundarstufe I, also mit 14 bis 15 Jahren. Es liegt auf der Hand, dass Kinder, die 2000 bereits im Gymnasium waren, mehrheitlich auch im folgenden Jahr diesen Schultyp besuchten. Die Mathematiknote wurde als Kontrollvariable der Leistung ins Modell inkorporiert – und es zeigt sich, dass Schulkinder, die mehr als genügende Leistungen im Fach Mathematik erbringen, auch mit einer höheren Wahrscheinlichkeit (68.6%) nach der obligatorischen Schulzeit eine allgemeinbildende Schule besuchen ($\text{Wald}(1) = 13.804, p = .000$). Zuletzt ist auch die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, für Mädchen signifikant höher als für Jungen ($\text{Wald}(1) = 57.342, p = .000$). Allgemein zeigt sich,

dass das Modell 1 als Ganzes (Chi-Quadrat(10) = 1262.892, $p = .000$, $n = 2350$) sowie einzelne Koeffizienten der Variablen signifikant sind. Das R^2 nach Nagelkerke beträgt 0.577, was nach Cohen (Cohen 1992: S. 156) einem starken Effekt von $f = \sqrt{\frac{R^2}{1-R^2}} = 1.168$ (ebd.: S. 157-158) entspricht.

Werden nun die Variablen, die die Bildungsaspiration der Eltern messen, hinzugefügt, kann das R^2 nach Nagelkerke geringfügig verbessert werden (von 0.577 zu 0.582). In Modell 2 zeigt sich aber ein spannender Effekt: Weder die im Haushalt vorhandenen bildungsförderlichen Güter noch die Regelmässigkeit, mit der Eltern sich mit ihren Kinder über deren schulischen Leistungen unterhalten, haben einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, dass die Schulkinder nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule besuchen. Weiter hat das Vorhandensein von Lernsoftware im Haushalt einen signifikant negativen Einfluss auf ebendiese Wahrscheinlichkeit (Wald(1) = 16.585, $p = .000$). So sinkt die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, für Kinder, in deren Haushalt Lernsoftware vorhanden ist, um 42.1%. Ebenfalls interessant zu beobachten ist, dass die b-Koeffizienten, also die logarithmierte Chance für $y=1$ (hier: schulische Ausbildung), als auch die Odds Ratio der Variablen des Modell 1 im Modell 2 allesamt grösser werden, während die Effekte der Kontrollvariablen leicht abnehmen (aber nach wie vor einen grossen Erklärungsbeitrag leisten). Alles in allem ist auch das Modell 2 als Ganzes (Chi-Quadrat(13) = 1265.076, $p = .000$, $n = 2324$) signifikant, jedoch nur einer der Koeffizienten der Variablen. Das R^2 nach Nagelkerke beträgt 0.582, was nach Cohen (ebd.: S. 156) einem starken Effekt von $f = \sqrt{\frac{R^2}{1-R^2}} = 1.180$ (ebd.: S. 157-158) entspricht.

	<i>Modell 3</i>	
	B	Exp(B)
<i>Migrationshintergrund</i>	.140	1.150
<i>Bildung Mutter</i>	.102	1.108
<i>Bildung Vater</i>	.590***	1.804
<i>Objektiviertes kult. Kapital</i>	.221**	1.247
<i>Vermögen</i>	.516***	1.675
<i>Concerted cultivation</i>	.206*	1.229
<i>Kult. Partizipation d. Schulkindes</i>	.347***	1.415
<i>Bildungsförderliche Güter</i>	.021	1.021
<i>Lernsoftware</i>	-.535***	.586
<i>Bildungsaspirationen</i>	-.059	.943

<i>Deutschnote</i>	-.008	.992
<i>Selbsteinschätzung Deutsch 1 («hoffnungsloser Fall»)</i>	.520***	1.682
<i>Selbsteinschätzung Deutsch 2 («lerne schnell»)</i>	-.162	.850
<i>Selbsteinschätzung Deutsch 3 («gute Noten»)</i>	.064	1.066
<i>Erstsprache</i>	-.076	.927
<i>Sek-I-Typ</i>	3.242***	25.596
<i>Geschlecht</i>	1.016***	2.763
<i>Mathenote</i>	.540***	1.715
<i>Konstante</i>	-3.508***	.030
<i>Pseudo-R² (Nagelkerke)</i>	0.590	
<i>N</i>	2171	

Tabelle 12: Binäre logistische Regression des Modells 3/Gesamtmodells.

Signifikanzniveaus: * p= <0.05, ** p= <0.01, *** p= <0.001; . 95% Konfidenzintervall für Exp(B).

AV: «schulische Ausbildung» als Besuch einer allgemeinbildenden Schule

Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Berechnung und Darstellung

Durch das Hinzufügen des dritten Variablenblocks (*sprachliche Fähigkeiten*) konnte das R² nach Nagelkerke noch einmal geringfügig verbessert werden und erreicht nun einen Wert von 0.590 und kann 85.2% der befragten Personen entsprechend ihrer tatsächlichen Antwort bezüglich ihrer Ausbildungssituation ein Jahr nach der obligatorischen Schulzeit klassifizieren. Auch nach Cohen entspricht das R² nach Nagelkerke von 0.590 (ebd.: S. 156) einem starken Effekt

von $f = \sqrt{\frac{R^2}{1-R^2}} = 1.200$ (ebd.: S. 157-158). Das Modell 3 als Ganzes ist signifikant (Chi-Quadrat(18) = 1206.010, p = .000, n = 2171), jedoch ähnlich wie in Modell 2 nur einer der Koeffizienten der neu hinzugefügten Variablen. Es wird ersichtlich, dass weder die Erstsprache noch die Deutschnote einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, dass ein Schulkind nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule besucht. Auch die Selbsteinschätzungen 2 und 3 zu den Fähigkeiten im Fach Deutsch haben keinen signifikanten Einfluss. Einzig die Selbsteinschätzung Deutsch 1, also die Zustimmung zur Aussage «Im Fach Deutsch bin ich ein hoffnungsloser Fall», hat einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen (Wald(1) = 11.050, p = .001). Und zwar steigt die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, für Kinder, die sich selbst überhaupt nicht als hoffnungslosen Fall im Fach Deutsch einschätzen, um 68.2% im Vergleich zu den Kindern, die sich selbst als (eher) hoffnungslosen Fall im Fach Deutsch einstufen. Im Vergleich zum Modell 2 ist die Effektstärke der Kontrollvariablen und der Variable des objektivierte kulturellen

Kapitals wieder gestiegen, während die Effektstärke der Bildung des Vaters, des Vermögens, der gezielten Kultivierung, der kulturellen Partizipation des Schulkindes und der im Haushalt vorhandenen Lernsoftware geringfügig abgenommen hat.

Modell 4 (AV Berufliche Ausbildung)

	B	Exp(B)
<i>Migrationshintergrund</i>	-.360*	.698
<i>Bildung Mutter</i>	-.289*	.749
<i>Bildung Vater</i>	-.254*	.775
<i>Objektiviertes kult. Kapital</i>	-.136*	.872
<i>Vermögen</i>	-.034	.967
<i>Concerted cultivation</i>	-.076	.927
<i>Kult. Partizipation d. Schulkindes</i>	-.179**	.836
<i>Bildungsförderliche Güter</i>	.199**	1.220
<i>Lernsoftware</i>	.406***	1.501
<i>Bildungsaspirationen</i>	.067	1.069
<i>Deutschnote</i>	.262	1.299
<i>Selbsteinschätzung Deutsch 1 («hoffnungsloser Fall»)</i>	-.357 **	.700
<i>Selbsteinschätzung Deutsch 2 («lerne schnell»)</i>	.051	1.052
<i>Selbsteinschätzung Deutsch 3 («gute Noten»)</i>	-.103	.902
<i>Erstsprache</i>	.225	1.252
<i>Sek-I-Typ</i>	-1.895***	.150
<i>Geschlecht</i>	-1.266***	.282
<i>Mathenote</i>	.171	1.187
<i>Konstante</i>	.591**	1.805
<i>Pseudo-R² (Nagelkerke)</i>	0.331	
<i>N</i>	2175	

Tabelle 13: *Binäre logistische Regression des Modells 4.*

Signifikanzniveaus: * p= <0.05, ** p= <0.01, *** p= <0.001; 95% Konfidenzintervall für Exp(B).

AV: «Berufliche Ausbildung» als Absolvieren einer Berufslehre, einer Vorlehre oder einer Anlehre.

Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Berechnung und Darstellung.

Betrachtet man nun das Modell 4, in dem die abhängige Variable «Ausbildungsstatus» so umcodiert wurde, dass allen Schulkindern, die nach der obligatorischen Schulzeit eine Vor-/Anlehre oder Berufslehre absolvieren, die Ausprägung *berufliche Ausbildung* (1) zugewiesen wurde, während allen anderen Schulkindern die Ausprägung (0) *keine berufliche Ausbildung* zugewiesen wurde, fällt zunächst auf, dass das R² nach Nagelkerke deutlich gesunken ist. Das

Modell als Ganzes ist signifikant ($\text{Chi-Quadrat}(18) = 616.457, p = .000$). Es fällt auf, dass in diesem Modell die Variable *Migrationshintergrund* signifikant ist ($\text{Wald}(1) = 5.910, p = .015$). Für Kinder mit Migrationshintergrund ist die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schulzeit eine berufliche Ausbildung zu machen, um 30.2% geringer als für Kinder ohne Migrationshintergrund. Auch die Bildung der Mutter und des Vaters sind signifikant ($\text{Wald}(1) = 4.770, p = .029$ bzw. $\text{Wald}(1) = 4.882, p = .027$). Das heisst, für Kinder, deren Mutter oder deren Vater mindestens eine allgemeinbildende Schule auf Sekundarstufe 2 abgeschlossen haben, sinkt die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine berufliche Lehre zu machen um 74.9% bzw. 77.5%. Auch das objektivierte kulturelle Kapital im Haushalt hat einen signifikanten Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine berufliche Ausbildung zu machen ($\text{Wald}(1) = 4.916, p = .027$), wobei die Wahrscheinlichkeit pro Einheit um 12.8% sinkt. Ebenso zeigt sich ein signifikanter Effekt für die kulturelle Partizipation des Schulkindes ($\text{Wald}(1) = 8.486, p = .004$), wobei ein Anstieg um eine Einheit die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine Berufsausbildung zu machen, um 16.4% sinkt. Das Vermögen und der Erziehungsstil der gezielten Kultivierung haben allerdings keinen signifikanten Einfluss. Interessanterweise sind in diesem Modell sowohl das *Vorhandensein bildungsförderlicher Ressourcen* als auch das *Vorhandensein von Lernsoftware* im Haushalt signifikant positiv ($\text{Wald}(1) = 6.956, p = .008$ bzw. $\text{Wald}(1) = 14.226, p = .000$). Wenn die im Haushalt vorhandenen bildungsförderlichen Güter um eine Einheit ansteigen, so steigt die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine berufliche Ausbildung zu machen, um 22.0%. Für Kinder, in deren Haushalt Lernsoftware vorhanden ist, ist die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine berufliche Ausbildung zu machen, um 50.1% höher als für Kinder, in deren Haushalt keine Lernsoftware vorhanden ist. Erhöhte Bildungsaspirationen der Eltern (gemessen an der Regelmässigkeit, mit der die Eltern die schulischen Leistungen der Kinder mit ebendiesen besprechen) ist auch in diesem Modell nicht signifikant. Von den Variablen zu den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder ist wie zuvor nur die Selbsteinschätzung 1 («hoffnungsloser Fall») signifikant ($\text{Wald}(1) = 8.538, p = .003$). Kinder, die sich nicht für einen hoffnungslosen Fall im Fach Deutsch halten, machen nach der obligatorischen Schule mit 30% geringerer Wahrscheinlichkeit eine berufliche Ausbildung als die Kinder, die sich eher für einen hoffnungslosen Fall im Fach Deutsch halten. Interessanterweise sind von den Kontrollvariablen nur der 2001 besuchte Sek-I-Typ und das Geschlecht signifikant, während für die Mathenote kein signifikanter Effekt beobachtet werden kann. Im Vergleich zu Jungen ist die Wahrscheinlichkeit für Mädchen, nach der obligatorischen Schule eine berufliche Ausbildung zu machen, um 71.8% geringer. Das Modell 4 kann die Ausbildungssituation für 72% der

befragten Personen richtig vorhersagen. Auch nach Cohen entspricht das R^2 nach Nagelkerke von 0.331 einem starken Effekt von $f = \sqrt{\frac{R^2}{1-R^2}} = 0.703$ (ebd.: S. 157-158).

Im Modell 5 wurden binäre logistische Regressionen für die abhängige Variable «zusätzliches Schuljahr» gerechnet, wobei die Ausprägungen (1) ‘zusätzliches Schuljahr’ und (0) ‘kein zusätzliches Schuljahr’ sind. Das Modell insgesamt ist signifikant (Chi-Quadrat(18) = 220.416, $p = .000$) und weist ein Pseudo- R^2 von 0.180 auf, was zwar im Vergleich zu den vorherigen Modellen ein deutlich schwächerer Wert ist, mit einer Effektstärke nach Cohen $f = \sqrt{\frac{R^2}{1-R^2}} = 0.368$ jedoch nach wie vor einem mittleren Effekt entspricht (ebd.: S. 156 – 158).

Modell 5 (AV zusätzliches Schuljahr)

	B	Exp(B)
<i>Migrationshintergrund</i>	.318	1.374
<i>Bildung Mutter</i>	.077	1.081
<i>Bildung Vater</i>	.017	1.017
<i>Objektiviertes kult. Kapital</i>	-.021	.980
<i>Vermögen</i>	-.374*	.688
<i>Concerted cultivation</i>	-.052	.949
<i>Kult. Partizipation d. Schulkindes</i>	.050	1.052
<i>Bildungsförderliche Güter</i>	-.217*	.805
<i>Lernsoftware</i>	.169	1.185
<i>Bildungsaspirationen</i>	.001	1.001
<i>Deutschnote</i>	-.223	.800
<i>Selbsteinschätzung Deutsch 1 («hoffnungsloser Fall»)</i>	.210	1.234
<i>Selbsteinschätzung Deutsch 2 («lerne schnell»)</i>	-.054	.948
<i>Selbsteinschätzung Deutsch 3 («gute Noten»)</i>	.193	1.213
<i>Erstsprache</i>	-.272	.762
<i>Sek-I-Typ</i>	-2.466***	.087
<i>Geschlecht</i>	.525***	1.691
<i>Mathenote</i>	-.467***	.627
<i>Konstante</i>	-1.181**	.307

<i>Pseudo-R² (Nagelkerke)</i>	0.180
<i>N</i>	2171

Tabelle 14: *Binäre logistische Regression des Modells 5.*

Signifikanzniveaus: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$; 95% Konfidenzintervall für $\text{Exp}(B)$.

AV: «zusätzliches Schuljahr» als Absolvieren eines zusätzlichen Schuljahres.

Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Berechnung und Darstellung.

Es fällt allerdings auf, dass – von den Kontrollvariablen abgesehen – nur zwei unabhängige Variablen einen leicht signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule ein zusätzliches Schuljahr zu absolvieren, haben. So ist die Wahrscheinlichkeit, ein zusätzliches Schuljahr nach der obligatorischen Schulzeit zu absolvieren, für Schulkinder aus eher vermögenden Familien um 31.2% geringer als für Kinder aus weniger vermögenden Familien ($\text{Wald}(1) = 5.824$, $p = .016$). Sind im Haushalt bildungsförderliche Güter vorhanden, sinkt die Wahrscheinlichkeit für ein zusätzliches Schuljahr um 19.5% ($\text{Wald} = 5.729$, $p = .017$). Den stärksten Einfluss scheinen in diesem Modell allerdings die Kontrollvariablen zu haben. So ist die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schulzeit ein zusätzliches Schuljahr zu absolvieren, für Mädchen 69.1% höher als für Jungen ($\text{Wald}(1) = 12.566$, $p = .000$). Für Kinder, die höhere Leistungen im Fach Mathematik erbringen, sinkt die Wahrscheinlichkeit, ein zusätzliches Schuljahr nach der obligatorischen Schule zu besuchen, um 37.3% im Vergleich zu denjenigen Schulkindern, die maximal genügende Leistungen im Fach Mathematik erbringen ($\text{Wald}(1) = 10.150$, $p = .001$). Wie erwartet hat auch hier der im Jahr 2000 besuchte Sek-I-Typ einen starken Einfluss, und zwar sinkt die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule ein zusätzliches Schuljahr anzuhängen, für Kinder, die auf Sek-I Stufe bereits eine allgemeinbildende Schule besuchen um 91.3% ($\text{Wald}(1) = 68.131$, $p = .000$).

Das Modell 6 stellt die Ergebnisse der logistischen Regression für die abhängige Variable mit den Ausprägungen (0) ‘Ausbildung’ und (1) ‘keine Ausbildung’ dar. Das Modell als Ganzes ist signifikant ($\text{Chi-Quadrat}(18) = 70.953$, $p = .000$) und weist einen leicht höheren Wert für das Pseudo-R^2 von 0.139 auf, was nach Cohen knapp einem starken Effekt von $f = \sqrt{\frac{R^2}{1-R^2}} = 0.402$ entspricht.

<i>Modell 6 (AV keine Ausbildung)</i>		
	<i>B</i>	<i>Exp(B)</i>
<i>Migrationshintergrund</i>	1.049**	2.855
<i>Bildung Mutter</i>	.120	1.128
<i>Bildung Vater</i>	-.296	.744

<i>Objektiviertes kult. Kapital</i>	-.082	.921
<i>Vermögen</i>	-.384	.681
<i>Concerted cultivation</i>	-.077	.926
<i>Kult. Partizipation d. Schulkindes</i>	-.269	.764
<i>Bildungsförderliche Güter</i>	-.209	.811
<i>Lernsoftware</i>	-.660*	.517
<i>Bildungsaspirationen</i>	.010	1.010
<i>Deutschnote</i>	.000	1.000
<i>Selbsteinschätzung Deutsch 1 («hoffnungsloser Fall»)</i>	-.798*	.450
<i>Selbsteinschätzung Deutsch 2 («lerne schnell»)</i>	.142	1.153
<i>Selbsteinschätzung Deutsch 3 («gute Noten»)</i>	.291	1.337
<i>Erstsprache</i>	-.798	.683
<i>Sek-I-Typ</i>	-.479	.619
<i>Geschlecht</i>	.177	1.194
<i>Mathenote</i>	-.579*	.560
<i>Konstante</i>	-2.493***	.083
<i>Pseudo-R² (Nagelkerke)</i>	0.139	
<i>N</i>	2171	

Tabelle 15: Binäre logistische Regression des Modells 6.

Signifikanzniveaus: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$; 95% Konfidenzintervall für $\text{Exp}(B)$.

AV: «keine Ausbildung» als keine Ausbildung im Jahr nach der obligatorischen Schulzeit.

Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Berechnung und Darstellung.

In Modell 6 fällt zunächst auf, dass die Variable Migrationshintergrund einen signifikanten positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schulzeit keine Ausbildung zu absolvieren, hat ($\text{Wald}(1) = 9.217$, $p = .002$). Im Vergleich zu autochthonen Kindern ist die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule keine Ausbildung zu machen, für Kinder mit Migrationshintergrund fast dreimal (2.855) so hoch. Ausserdem zeigt sich in diesem Modell, dass keine Variable des Variablenblocks «soziale Herkunft» einen signifikanten Einfluss hat. Das Vorhandensein von Lernsoftware allerdings hat einen signifikant negativen Einfluss (von -48.3%) auf die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule keine Ausbildung zu absolvieren ($\text{Wald}(1) = 5.400$, $p = .020$). Auch die Selbsteinschätzung 1 («hoffnungsloser Fall») ist in Modell 6 signifikant negativ ($\text{Wald}(1) = 4.337$, $p = .037$). Die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule keine Ausbildung zu machen, sinkt für Kinder, die sich nicht als hoffnungslosen Fall im Fach Deutsch einschätzen, um 55%. Interessanterweise sind in Modell 6 weder der besuchte Sek-I-Typ noch das Geschlecht signifikant, lediglich für die Mathematiknote lässt sich ein leicht signifikanter Effekt beobachten ($\text{Wald}(1) = 4.308$, $p =$

.038). So sinkt die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule keine Ausbildung zu finden, für Kinder, die höhere Leistungen im Fach Mathematik erbringen, um 44%.

Zuletzt sollen nun die Modelle 7 und 8 untersuchen, ob die Effekte der sozialen Herkunft für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund einen vergleichbaren Erklärungsbeitrag für deren Bildungschancen leisten. Dafür wurde die Variable «Migrationshintergrund» aus dem Modell 1 entfernt und das dadurch entstandene Modell separat für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund gerechnet.

	<i>Modell 7</i> (nur Kinder mit Migrationshintergrund)		<i>Modell 8</i> (nur autochthone Kinder)	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)
<i>Bildung Mutter</i>	-.299	.741	.367*	1.444
<i>Bildung Vater</i>	.992***	2.697	.501***	1.650
<i>Objektiviertes kult. Kapital</i>	-.076	.927	.248**	1.282
<i>Vermögen</i>	.266	1.304	.430**	1.537
<i>Concerted cultivation</i>	.064	1.066	.260**	1.297
<i>Kult. Partizipation d. Schulkindes</i>	.470**	1.600	.276**	1.318
<i>Sek-I-Typ</i>	3.692***	40.141	3.149***	23.321
<i>Geschlecht</i>	.731**	2.077	1.148 ***	3.152
<i>Mathenote</i>	.223	1.250	.635***	1.887
<i>Konstante</i>	-3.298***	.037	-3.777***	.023
<i>Pseudo-R² (Nagelkerke)</i>	0.606		0.575	
<i>N</i>	589		1761	

Tabelle 16: Binäre logistische Regression des Modells 1 separat für Kinder mit Migrationshintergrund und nur autochthone Kinder.

Signifikanzniveaus: * p= <0.05, ** p= <0.01, *** p= <0.001; 95% Konfidenzintervall für Exp(B).

AV: «schulische Ausbildung» als Besuch einer allgemeinbildenden Schule.

Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Berechnung und Darstellung

Betrachtet man nun das Modell 7, in dem die binäre logistische Regression nur für Kinder mit Migrationshintergrund gerechnet wird, fällt auf, dass das Pseudo-R² einen Wert von 0.606 verzeichnet, was nach Cohen $f = \sqrt{\frac{R^2}{1-R^2}} = 1.240$ einem starken Effekt entspricht (ebd.: S. 156 – 158). Auch ist das Modell als Ganzes signifikant (Chi-Quadrat(9) = 330.655, p = .000). Allerdings sind nur vereinzelte unabhängige Variablen in Modell 7 signifikant. Nicht signifikant ist

die Bildung der Mutter, das im Haushalt vorhandene objektivierte kulturelle Kapital, das Vermögen und der Erziehungsstil der gezielten Kultivierung. Einen signifikanten Einfluss hingegen haben die Bildung des Vaters und die kulturelle Partizipation des Kindes (Wald(1) = 11.641, $p = .001$ bzw. Wald(1) = 7.925, $p = .005$). Das heisst, für Kinder mit Migrationshintergrund, deren Vater mindestens eine allgemeinbildende Schule abgeschlossen hat, ist die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schulzeit selbst eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, fast 2.7 Mal höher. Hinsichtlich der kulturellen Partizipation steigt für Kinder mit Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, um 60% pro Einheit. Von den Kontrollvariablen ist bemerkenswerterweise die Variable «Mathenote», die stellvertretend für die schulische Leistung steht, nicht signifikant. Die beiden anderen Kontrollvariablen Geschlecht und Sek-I-Typ sind beide signifikant positiv (Wald(1) = 6.959, $p = .008$ bzw. Wald(1) = 157.415, $p = .000$), wobei die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, für Mädchen mit Migrationshintergrund und Kinder mit Migrationshintergrund, die im Jahr 2000 auf Sek-I-Stufe eine allgemeinbildende Schule besucht haben, deutlich höher ist.

Ein anderes Bild zeigt sich mit Blick auf Modell 8: Das Modell als Ganzes (Chi-Quadrat(9) = 947.222, $p = .000$) als auch die einzelnen Koeffizienten aller Variablen sind hier signifikant. Die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, steigt für autochthone Kinder, deren Mütter mindestens eine allgemeinbildende Schule abgeschlossen haben, um 44.4% (Wald(1) = 4.566, $p = .033$) und um 65%, wenn deren Vater mindestens eine allgemeinbildende Schule besucht hat (Wald(1) = 10.730, $p = .001$). Hinsichtlich des objektivierten kulturellen Kapitals steigt für autochthone Kinder die Wahrscheinlichkeit für einen nach-obligatorischen Besuch einer allgemeinbildenden Schule pro Einheit um 28.2% (Wald(1) = 8.602, $p = .003$). Für autochthone Kinder, deren Familien über ein erhöhtes Vermögen verfügen, steigt die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, um 53.7% (Wald(1) = 8.976, $p = .003$). Für Schweizer Kinder, deren Eltern vermehrt Praktiken des Erziehungsstils der gezielten Kultivierung anwenden, steigt die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, um 29.7% pro Einheit (Wald(1) = 7.436, $p = .006$). Nimmt das (autochthone) Schulkind selbst vermehrt an kulturellen Praktiken teil, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass es nach der obligatorischen Schulzeit eine allgemeinbildende Schule besucht, um 31.8% pro Einheit. Alle Kontrollvariablen sind im Modell 8 hochsignifikant positiv.

7.5 Hypothesenprüfung

Im folgenden Kapitel werden nun die aufgestellten Hypothesen anhand der im vorherigen Kapitel dargelegten Ergebnisse überprüft und diskutiert.

7.5.1 Haupthypothese

H1: Schulkinder mit Migrationshintergrund können das kulturelle Kapital ihrer Eltern im Bildungssystem nicht im gleichen Ausmass zu ihrem Vorteil nutzen, wie es Kinder ohne Migrationshintergrund können.

Hypothese eins, die Haupthypothese dieser Arbeit, kann an dieser Stelle (vorsichtig) bestätigt werden. Besonders die Ergebnisse der Modelle 7 und 8 untermauern diese Hypothese. Die Modelle sind zwar nur mit einer gewissen Vorsicht direkt zu vergleichen – variiert die Fallzahl doch sehr stark –, dennoch wurde durch die separate Berechnung deutlich, dass Kinder mit Migrationshintergrund das kulturelle Kapital ihrer Eltern im schulischen Kontext nicht im gleichen Ausmass nutzen können wie autochthone Schulkinder. Durch das Modell 7 wurde deutlich, dass weniger Variablen, die sich um das kulturelle Klima im Elternhaus drehen, einen signifikanten Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund haben – das Modell insgesamt aber einen stärkeres Pseudo- R^2 aufweist als das Modell 8. Das heisst, es sind zwar weniger der Koeffizienten der einzelnen Variablen im Modell 7 signifikant, die, die aber signifikant sind, entfalten bei Kindern mit Migrationshintergrund eine stärkere Wirkung als bei den autochthonen Kindern. Für Kinder mit Migrationshintergrund haben weder die Bildung der Mutter noch das im Haushalt vorhandene objektivierte kulturelle Kapital oder die gezielte Kultivierung durch die Eltern einen signifikanten Einfluss auf deren Bildungschancen. Die Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund werden in diesem Modell vor allem von der Bildung des Vaters beeinflusst, weniger aber durch das kulturelle Verhalten der Eltern.

Besonders interessant ist, dass weder das im Haushalt vorhandene objektivierte kulturelle Kapital noch die gezielte Kultivierung der Kinder durch die Eltern einen signifikanten Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund haben – die (hoch-)kulturelle Partizipation der Schulkinder mit Migrationshintergrund allerdings schon –, während bei den autochthonen Kindern die Koeffizienten aller drei Variablen signifikant sind. Denn wie Silke Hans in ihrem Beitrag belegen konnte, spielt nicht nur allein das Vorhandensein von objektiviertem (und inkorporiertem) kulturellem Kapital im Elternhaus eine Rolle, sondern vor allem auch ob dieses von den Eltern an ihre Kinder vermittelt wird (Hans 2015: S. 152) – eben beispielsweise durch den Erziehungsstil der gezielten Kultivierung. Dass der Erziehungsstil der

gezielten Kultivierung für Kinder mit Migrationshintergrund keinen signifikanten Effekt auf deren Bildungschancen hat, während er für autochthone Kinder einen ziemlich starken Effekt hat, kann verschiedene Gründe haben. Zum einen ist es naheliegend anzunehmen, dass dieser Unterschied über den Inhalt der Kultur erklärt werden kann, wie es auch Jacob und Kalter vermuten (Jacob und Kalter 2012: S. 229). Also, dass in Familien mit Migrationshintergrund die Eltern zwar beispielsweise klassische Musik mit ihrem Kind hören oder Bücher und Filme besprechen, es dabei aber um Musik bzw. Kunstinhalte geht, die mit der spezifischen Hochkultur im Herkunftsland verknüpft sind und ein Wissen darüber den Kindern im Bildungssystem in der Aufnahmegesellschaft keinen instrumentellen Nutzen bringt. Dem könnte man zweierlei entgegen: Erstens ist der vermutete positive Effekt der gezielten Kultivierung nicht nur in der Kenntnis über die Hochkultur begründet, sondern wahrscheinlich eben auch im Sprachgebrauch, den das Kind Verhandlungspraktiken, Debattierfähigkeiten und «erwachsenes» Sprechen lehrt. Und zweitens ist die Annahme, dass Eltern mit Migrationshintergrund eher kulturelle Inhalte aus ihrem Herkunftsland mit ihren Kindern besprechen vor dem Hintergrund der Frage «Integration, Assimilation, Segregation oder Marginalisierung?» eben nicht mehr als eine Annahme. Dem ersten Einwand kann entgegnet werden, dass es selbstverständlich nicht nur darum geht, *was* für hochkulturelle Güter konsumiert und diskutiert werden, sondern eben auch *wie* diese konsumiert und diskutiert werden. Es ist aber auch nicht auszuschließen, dass sowohl das *was* als auch das *wie* zentral sind, es also sowohl auf die Form als auch auf den Inhalt der gezielten Kultivierung ankommt und sich die vermuteten positiven Effekte erst dann vollständig entfalten, wenn sowohl das *wie* als auch das *was* zur Hochkultur in der Aufnahmegesellschaft passen. Dem zweiten Einwand kann der Ansatz Essers (Esser 1980) entgegnet werden, wonach Integration ein Equilibriumszustand ist, der zum einen durch die Beibehaltung der eigenen Herkunftskultur geprägt ist und zum anderen durch den Kontakt mit der Kultur der Aufnahmegesellschaft. Für Personen mit Migrationshintergrund entsteht so «eine doppelte Orientierungsmöglichkeit, auf der einen Seite die Bindung an die Herkunftskultur, auf der anderen Seite die Annahme von Elementen der Aufnahmekultur (Glatzer und Krätschmer-Hahn 2004: S. 18). Auch das aus der Migrationssoziologie bekannte Konzept des «*race-relations-cycle*» attestiert, dass Personen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation ein höheres Assimilationsniveau als die erste Generation aufweisen, während bei der dritten Generation eine Reorientierung zu kulturellen Traditionen der Herkunftsgesellschaft beobachtbar ist (Nauck et al. 1997: S. 477). Drittens kann das Ausbleiben eines signifikanten Effekts der gezielten Kultivierung auf die Bildungschancen des Kindes nun eben auch in der schwächeren Ausprägung der intergenerationalen Weitergabe von kulturellem Kapital begründet sein, da «die

Voraussetzungen für eine reibungslose Transmission in Migrantenhaushalten nicht im gleichen Masse gegeben ist wie in vergleichbaren einheimischen Haushalten» (Jacob und Kalter 2012: S. 229). Gründe dafür, dass die intergenerationale Weitergabe von hochkultureller Partizipation in Familien mit Migrationshintergrund schwächer ausgeprägt ist als in vergleichbaren autochthonen Familien, können weiter zum einen die innerfamiliären Kommunikationsmuster sein, zum anderen die soziale und ethnische Zusammensetzung des ausserfamiliären Netzwerkes (ebd: S. 225 ff.).

7.5.2 Soziale Herkunft

H2: Schulkinder, deren Eltern über ein höheres kulturelles Kapital verfügen, haben bessere Bildungschancen als Schulkinder, deren Eltern über ein tieferes kulturelles Kapital verfügen.

Die Hypothese zwei lässt sich anhand der hier untersuchten Daten bestätigen. Eine höhere Bildung des Vaters erhöht die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen und schmälert die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine berufliche Ausbildung zu machen. Die Bildung der Mutter allerdings zeigte nur in Modell 4 und Modell 8 einen signifikanten Effekt auf die Bildungschancen, der allerdings in die erwartete Richtung wirkte: So wirkt sich eine erhöhte Bildung der Mutter für autochthone Kinder positiv auf die Wahrscheinlichkeit aus, dass sie eine allgemeinbildende Schule nach der obligatorischen Schulzeit besuchen beziehungsweise schmälert sie die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine berufliche Lehre zu absolvieren. Dies kann einerseits an einer innerfamiliären patrilinearen Transmissionslogik liegen oder andererseits an einem schwächer ausgeprägten Transmissionsprozess zwischen Mutter und Kind – wie es Jacob und Kalter beispielsweise in türkischen und Aussiedlerfamilien beobachten (ebd.: S. 239). Der positive Effekt von objektiviertem kulturellem Kapital auf die Bildungschancen hat sich durch die Modelle 1-4 hindurch als signifikant erwiesen, ebenso in Modell 8, wobei erhöhtes im Haushalt vorhandenes kulturelles Kapital die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, erhöht, während es die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine berufliche Ausbildung zu machen, schmälert.

H3: Schulkinder, deren Eltern über ein erhöhtes ökonomisches Kapital verfügen, haben bessere Bildungschancen als Schulkinder, deren Eltern über ein tieferes ökonomisches Kapital verfügen.

Auch Hypothese 3 kann anhand der durchgeführten Untersuchungen bestätigt werden. So hat sich der Koeffizient der Variable «Vermögen» in den Modellen 1-3, sowie im Modell 5 und 8 als signifikant erwiesen und dabei die erwartete Form angenommen. Ein erhöhtes (ökonomisches) Vermögen erhöht die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, während es die Wahrscheinlichkeit, ein zusätzliches Schuljahr zu absolvieren, verringert. Dieser Befund geht einher mit der mittlerweile etablierten Ansicht, dass sich ökonomisches Kapital positiv auf die Bildungschancen einer Person auswirkt. Interessant zu bemerken ist hier allerdings, dass dieser Effekt im Modell 7, in dem nur Kinder mit Migrationshintergrund berücksichtigt wurden, nicht beobachtbar ist, wobei schon die bivariate Analyse ergeben hat, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Vermögen und dem Migrationshintergrund besteht (siehe Tabelle 20 im Anhang). Das spricht vor diesem Hintergrund für eine doppelte Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem.

H4: *Schulkinder, deren Eltern den Erziehungsstil der concerted cultivation (also der gezielten Kultivierung) betreiben, haben bessere Bildungschancen als Schulkinder, deren Eltern nicht diesen Erziehungsstil anwenden.*

H4a: *Schulkinder, die einen hochkulturellen Lebensstil pflegen, haben bessere Bildungschancen als Kinder, die keinen hochkulturellen Lebensstil pflegen.*

Auch Hypothese 4 und Hypothese 4a können auf Grundlage der multivariaten Analysen dieser Arbeit bestätigt werden. Die Koeffizienten der Variable der gezielten Kultivierung (*concerted cultivation*) erwiesen sich in den Modellen 1-3 sowie in Modell 8 als signifikant positiv. Es ist interessant zu beobachten, dass diese Variable nur in den Modellen, in denen die abhängige Variable auf den Besuch einer allgemeinbildenden Schule ausgerichtet ist, signifikant ist. Dies legt die Vermutung nahe, dass diese Hypothese stark an eine Orientierung an der klassischen Hochkultur und dem typisch statushohen Bildungsweg über die allgemeinbildende Schule auf Sekundarstufe II gepasst ist.

Die Koeffizienten der Variable «kulturelle Partizipation des Kindes» (Hypothese 4a) sind sowohl in den Modellen 1-4 sowie in den Modellen 7 und 8 signifikant und treten in erwarteter Form auf. So wirkt sich die kulturelle Partizipation von Kindern positiv auf deren Wahrscheinlichkeit aus, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen aus beziehungsweise negativ auf die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine berufliche Ausbildung zu beginnen. Mit Blick auf die Modelle 7 und 8 wird ersichtlich, dass die kulturelle Partizipation für autochthone Kinder ebenso wie für Kinder mit

Migrationshintergrund einen signifikanten Effekt auf deren Bildungschancen hat, während wie bereits berichtet für Variablen rund um das Kulturkapital der Eltern (mit Ausnahme der väterlichen Bildung) für Kinder mit Migrationshintergrund kein signifikanter Effekt verzeichnet werden kann. Jacob und Kalter stellen in ihrer Untersuchung von 2012 fest, dass auch das ausserfamiliäre Netzwerk einen entscheidenden Einfluss auf die kulturelle Partizipation der Kinder hat, wobei es dabei mehr auf die soziale als auf die ethnische Zusammensetzung des Freundeskreises anzukommen scheint (ebd.: S. 239). Dass die kulturelle Partizipation – anders als die gezielte Kultivierung durch die Eltern – sowohl für Kinder mit als auch ohne Migrationshintergrund einen signifikanten Einfluss auf deren Bildungschancen hat, spricht weiter auch für die bereits geäusserte Annahme nach Katz-Gerro, dass die Bedeutung der Hochkultur an den nationalen Kontext gebunden ist (Katz-Gerro 2002: S. 223).

7.5.3 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

H5: Schulkinder, deren Eltern eher hohe Bildungsaspirationen aufweisen, haben bessere Bildungschancen als Schulkinder, deren Eltern eher tiefe Bildungsaspirationen aufweisen.

Hypothese fünf kann auf Grundlage der multivariaten Analysen nicht bestätigt werden. Das mag zuallererst allerdings an der Operationalisierung liegen, die in diesem Fall nur suboptimal vollzogen werden konnte. Die Bildungsaspirationen der Eltern wurde an der Häufigkeit, mit der sie mit ihren Kindern über deren Schulleistungen sprechen, gemessen, was sich als einigermaßen ungenaues Messmittel erwies. So ist es beispielsweise ebenso plausibel, dass Eltern, die oft und regelmässig mit ihren Kindern über deren schulische Leistungen sprechen, dies tun, weil ihre Kinder Probleme in der Schule haben. Das heisst dann zwar nicht zwingend, dass die Eltern keine hohen Bildungsaspirationen aufweisen, aber es kann dazu führen, dass die Effekt-richtung umschlägt. Insgesamt waren die Koeffizienten der Variable «Bildungsaspirationen» allerdings in keinem der gerechneten Modelle signifikant. Ein ähnliches Problem stellt sich für das Vorhandensein von bildungsförderlichen Gütern und von Lernsoftware im Haushalt. So ist durchaus denkbar, dass Eltern dann bildungsförderliche Güter und vor allem Lernsoftware anschaffen, wenn ihre Kinder Probleme haben, dem Schulunterricht zu folgen und deshalb zusätzliche Hilfsmittel benötigen. Die Koeffizienten der Variable zum Vorhandensein bildungsförderlicher Güter zeichnen ein relativ kohärentes Bild: So wirken sich bildungsförderliche Güter im Haushalt positiv auf die Wahrscheinlichkeit aus, nach der obligatorischen Schule eine Berufslehre zu beginnen und schmälern die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen

Schule ein zusätzliches Schuljahr zu absolvieren. Die Koeffizienten der Variable zum Vorhandensein von Lernsoftware im Haushalt zeichnen da schon ein ambivalenteres Bild: Das Vorhandensein von Lernsoftware im Haushalt schmälert die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, ein zusätzliches Schuljahr zu absolvieren oder keine Ausbildung zu finden, erhöht aber die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine berufliche Ausbildung zu beginnen. Auch die nur marginale Verbesserung des Pseudo- R^2 durch das Hinzufügen des Variablenblocks «Primäre und Sekundäre Herkunftseffekte» spricht dafür, Hypothese fünf nicht zu bestätigen. Allerdings gilt es hier anzumerken, dass das nicht für ein Verwerfen der Theorie der primären und sekundären Herkunftseffekte insgesamt sprechen soll, da viele der im Gesamtmodell getesteten Variablen, die im Rahmen dieser Arbeit zu einem anderen Variablenblock gezählt wurden, durchaus auch durch die Theorie nach Boudon herleitbar wären. Des Weiteren wurden aus Platzgründen nur die Bildungsaspirationen der Eltern, und nicht jene der Kinder in Betracht gezogen. Ähnlich wie bei der gezielten Kultivierung ist denkbar, dass Kinder die Bildungsaspirationen ihrer Eltern vielleicht nicht teilen oder gar konterkarieren, was wiederum zu einer Umkehrung des vermuteten Effekts führen kann.

7.5.4 Sprachliche Fähigkeiten

H6: Schulkinder, deren Erstsprache nicht (Schweizer-)Deutsch ist, haben schlechtere Bildungschancen als Schulkinder, deren Erstsprache der Landessprache entspricht.

Auf Grundlage der in dieser Arbeit geprüften Daten lässt sich Hypothese sechs nicht bestätigen. In keinem der gerechneten Modelle liess sich ein signifikanter Einfluss der Erstsprache auf die Bildungschancen feststellen. Dieser Befund steht nicht im Einklang mit anderen Studien (z.B. Becker et al. 2011), die feststellen, dass beispielsweise für Schulkinder italienischer, spanischer, portugiesischer, slawischer und albanischer Sprachherkunft ein höheres Risiko besteht, nach der Primarschule auf einen anspruchsniedrigeren Schultyp auf Sekundarstufe zu wechseln. Es ist also denkbar, dass der vermutete Effekt vor allem beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I beziehungsweise weit davor eine Rolle spielt und im Teenageralter dann weniger ins Gewicht fällt. Dafür sprechen auch die Befunde von Biedinger und Becker beziehungsweise Becker und Schmidt, die im Kapitel 3.1 dieser Arbeit diskutiert wurden und wonach die Kompetenzen in der Zweitsprache vor allem einen Einfluss auf den Zeitpunkt der Einschulung haben. Zudem ist anzunehmen, dass dadurch, dass die (Sprach-)Herkünfte nicht

gesondert betrachtet wurden, sondern dass lediglich zwischen (Schweizer-)Deutsch und anderen Sprachen unterschieden wurde, die Ergebnisse zu einem gewissen Grad verwässert werden.

H7: Schulkinder, die eine höhere Kompetenz im Bereich der legitimen Sprache aufweisen, haben bessere Bildungschancen als Schulkinder, die eine niedrigere Kompetenz im Bereich der legitimen Sprache aufweisen.

Auch Hypothese sieben kann auf Grundlage der in dieser Arbeit durchgeführten Analysen nicht vollständig bestätigt werden. Die Fähigkeiten in der legitimen Sprache wurden auf vielfältige Weise in das Gesamtmodell integriert – über die Deutschnote sowie über die Selbsteinschätzung (gemessen über drei Items) der Schulkinder. Dabei hat sich gezeigt, dass die Deutschnote in keinem der gerechneten Modelle einen signifikanten Effekt aufweist. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit dem Ergebnis von Becker, Jäpel und Beck, die in ihrer Untersuchung ebenfalls keine Evidenzen dafür finden, dass Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber autochthonen Kindern benachteiligt sind, weil sie dem in der Schule geforderten Sprachcode nicht entsprechen (Becker et al. 2011: S. 12). Das mag unter anderem auch daran liegen, dass im Originaldatensatz die Variable «Deutschnote» nicht metrisch skaliert ist, sondern zwischen ungenügenden, genügenden und mehr als genügenden Leistungen unterscheidet wird. Dabei gab ein Grossteil der Kinder (79.6%) eine Deutschnote «*above the mark*» an, was auf eine heterogene Gruppe schliessen lässt, deren Deutschnote irgendwo zwischen 4.5 und 6 liegt. Bei den Variablen zur Selbsteinschätzung im Fach Deutsch erweist sich die Variable «Selbsteinschätzung Deutsch 1» als besonders aufschlussreich. Für Kinder, die sich nicht als hoffnungslosen Fall im Fach Deutsch betrachten, ist die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, deutlich erhöht, während es die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule eine berufliche Ausbildung oder gar keine Ausbildung zu beginnen, deutlich schmälert – auch unter Kontrolle der allgemeinen schulischen Leistungen über die Mathematiknote. Es gilt allerdings zu beachten, dass ausreichende Fähigkeiten in der Testsprache (in diesem Fall Hochdeutsch) Voraussetzung zur Teilnahme an der PISA-Studie sind. Dies vermag zu erklären, weshalb die Effekte der sprachlichen Fähigkeiten teilweise anders ausfallen als erwartet. Allerdings ist aufgrund der multivariaten Analysen dieser Arbeit durchaus anzunehmen, dass erhöhte (perzipierte) Fähigkeiten im Bereich der legitimen Sprache für den Bildungserfolg dementsprechend förderlich sind. Die Annahme allerdings, sie seien Voraussetzung dafür, kann in dieser Arbeit empirisch nicht aufrechterhalten werden. Schlussendlich spielt es sicherlich auch eine Rolle, wie gut die Eltern die Landessprache und die Erstsprache

beherrschen. Weitere Untersuchungen dazu wären aus bildungssoziologischer Sicht ebenso spannend wie aus linguistischer Sicht.

8. Fazit

In diesem Schlussüberblick werden zunächst noch einmal die wichtigsten Befunde dieser Arbeit resümiert und in einen breiteren Kontext gesetzt. Ehe abschliessend dann einige Implikationen für die zukünftige soziologische Forschung für Bildungsungleichheit diskutiert werden, werden vorher noch einige Stärken und Limitationen dieser Arbeit aufgezeigt.

8.1 Diskussion

Das erste Ziel dieser Arbeit war es, die Faktoren, die den Bildungserfolg von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund beeinflussen, grundsätzlich besser zu verstehen. Denn um die Entstehung von Bildungsungleichheit angemessen zu erklären, muss zunächst geklärt werden, welche Faktoren für den Bildungserfolg eines Kindes überhaupt eine Rolle spielen. Dafür wurden in einer ausführlichen Sichtung des Forschungsstandes und einem extensiven Theorieteil in dieser Arbeit drei zentrale Aspekte ausformuliert, nämlich erstens das Konzept der intergenerationalen Transmission von kulturellem Kapital, zweitens die Theorie der primären und sekundären Effekte der sozialen Herkunft und drittens die Rolle der Sprache. Es wurde deutlich, wie sehr die verschiedenen Erklärungsansätze teilweise ineinander verstrickt sind und wo nicht nur die Gemeinsamkeiten liegen und wo gesonderte Erklärungen für Kinder mit Migrationshintergrund zu suchen sind, sondern auch wo divergierende Erklärungsansätze auf einen gemeinsamen Nenner kommen. Dabei hat sich vor allem gezeigt, dass kaum einer der erklärenden Faktoren für sich alleine steht, sondern dass ein grosser Zusammenhang zwischen ihnen besteht. So beeinflusst der höchste Bildungsabschluss der Eltern in der Regel das Haushaltsvermögen, das Haushaltsvermögen beeinflusst die Kaufkraft und den Zugang zu hochkulturellen Aktivitäten und so weiter, um nur ein Beispiel zu nennen. Auch wurde im Zuge der deskriptiven und bivariaten Analysen deutlich, dass der Migrationshintergrund in signifikantem Zusammenhang mit vielen Faktoren, die den Bildungserfolg von Schulkindern erklären, steht.

Die soziologische Forschung wurde ab den 1980er Jahren verstärkt auf diese Bildungsungleichheit zwischen autochthonen Schulkindern und Schulkindern mit Migrationshintergrund

aufmerksam. Spätestens seit der «PISA-Schock» der 2000er die Tragweite der Ungleichheit in die Schlagzeilen der Massenmedien befördert hat, ist die Wichtigkeit dieser Thematik weitgehend unumstritten. So schrieb die OECD in einer Pressemitteilung von 2007: «Doppelt benachteiligt das deutsche Schulsystem Jugendliche mit Migrationshintergrund. Migrantenkinder kommen nicht nur häufiger aus einem Elternhaus mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status, der Leistungsabstand gegenüber einheimischen Schülern ist über die sozioökonomischen Effekte hinaus zudem deutlich höher als in anderen Ländern mit vergleichbarem Migrantenanteil» (OECD 2007). Wie beschrieben ist die Situation in der Schweiz hierbei nicht anders. In einem Vortrag 2010 hält Prof. Dr. Rolf Becker fest, dass für Kinder mit Migrationshintergrund grosse Disparitäten bei den Lernvoraussetzungen vor der Einschulung bestehen, sie ein überproportional höheres Risiko, in einer anspruchsrärmeren Schullaufbahn der Sekundarstufe I unterrichtet zu werden, aufweisen und geringere Chancen haben, eine Studienberechtigung zu erwerben oder in die tertiäre Ausbildung einzutreten – um nur einige zu nennen (Becker 2010d).

Die Chancengleichheit im Bildungssystem ist mit Blick auf die Situation in der Schweiz jetzt und auch in der Zukunft von grösster Bedeutsamkeit, ist die Schweiz doch eine klassische Einwanderungsgesellschaft und verspricht es mit zunehmender Globalisierung auch weiterhin zu bleiben. Die Politik allgemein und das Bildungssystem im Besonderen müssen darauf verstehend reagieren können. Oder wie es Prof. Dr. Walter Leimgruber, Präsident der Eidgenössischen Migrationskommission, in einem Artikel treffend formuliert:

«Zwar sind es weltweit nur wenige Prozent der Menschen, die statistisch als Migranten erfasst werden, die ein Land verlassen, um in einem andern zu leben. Aber in reichen Gesellschaften wie unserer ist dieser Anteil wesentlich höher. Rund ein Viertel der Bevölkerung besitzt keinen Schweizer Pass, mehr als ein Drittel hat einen Migrationshintergrund, wie er statistisch definiert wird, und bei etwa der Hälfte ist mindestens ein Grosselternteil zugewandert. Bald die Hälfte der Eheschliessungen ist binational. Das Bild der Nation als homogene Gruppe, die aufgrund einer gemeinsamen Herkunft Bürgerrechte besitzt, verblasst daher zunehmend. [...] Unser Ausbildungssystem gilt als mustergültig. Dennoch sind grundlegende Anpassungen notwendig. Sie betreffen alle Phasen des Lebens, die frühkindliche, die schulische, die berufliche wie auch die Erwachsenenphase. Es braucht eine systematische Frühförderung für die Aneignung von kognitiven Fähigkeiten, Lernmotivation und Durchhaltevermögen, weil hier die meisten später kaum mehr zu behebenden Defizite entstehen. Es braucht ein Schulsystem, das

nicht vorschnell selektioniert und das Begabte fördert, statt weniger Begabte zu bestrafen» (Leimgruber 2016).

Im Kern dieser Arbeit liegt aber das zweite Ziel dieser Masterarbeit: Nämlich die Frage, ob Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem gleichermassen vom kulturellen Kapital ihrer Eltern profitieren können wie es autochthonen Kindern möglich ist. Die multivariaten Analysen dieser Arbeit belegen nicht nur, dass das kulturelle Klima im Haushalt einen grossen Beitrag zur Erklärung der Bildungschancen von Schulkindern leistet, sondern sollten auch dazu dienen, herauszufinden, ob das in der Bildungssoziologie etablierte Konzept der intergenerationalen Transmission von kulturellem Kapital als zentraler Faktor für den Bildungserfolg von Kindern, für Kinder mit Migrationshintergrund einen vergleichbaren Erklärungsbeitrag leistet wie für autochthone Kinder.

Wie im Kapitel Forschungsstand dargelegt, gibt es verschiedene theoretische Ansätze, die die ungleiche Verteilung von Bildungschancen untersuchen und somit verschiedene Faktoren, die zur Erklärung des Zustandekommens von Chancenungleichheit im Bildungssystem beitragen. Das Ziel dieser Arbeit, die zentralen Faktoren verschiedener theoretischer Ansätze in ein Modell zu inkorporieren, hat sich als ebenso anspruchsvoll wie ertragsreich erwiesen. Dennoch sollte auf diese Weise versucht werden, ein umfassenderes Verständnis für die Entstehung von Chancenungleichheit im Bildungssystem – mit besonderem Augenmerk auf Kinder mit Migrationshintergrund – zu schaffen. Vor allem die Verknüpfung der Erkenntnisse der Lebensstilforschung, dass die intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Familien mit Migrationshintergrund nicht im gleichen Ausmass gelingt wie in vergleichbaren autochthonen Familien (vgl. u. a. Hans 2015; Jacob und Kalter 2012; Nauck et al. 1998) mit den Erkenntnissen der konflikttheoretisch inspirierten Analysen, die die Orientierung an der klassischen Hochkultur als schulisch verwertbares Kapital identifizieren (vgl. u.a. Bourdieu und Passeron 1971; (Aschaffenburg und Maas 1997; DiMaggio und Mohr 1985), hat sich dabei als besonders aufschlussreich herausgestellt.

Im Zuge dieser Arbeit wurde deutlich, dass besonders die Koeffizienten jener Variablen, die an das kulturelle Klima im Elternhaus geknüpft sind, einen signifikanten Einfluss auf die Bildungschancen von Schulkindern ausüben. Haben für autochthone Kinder sowohl die Bildung der Mutter und des Vaters, das im Haushalt vorhandene objektivierte kulturelle Kapital, das Haushaltsvermögen, der Erziehungsstil der gezielten Kultivierung sowie die kulturellen Aktivitäten des Schulkindes einen signifikanten Einfluss auf die Bildungschancen ebendieses Kindes, konnte im Modell für die Kinder mit Migrationshintergrund hingegen nur ein signifikanter

Effekt der Bildung des Vaters sowie der kulturellen Partizipation der Kinder festgestellt werden. Dies lässt zweierlei Schluss zu: einerseits, dass der gut verschleierte Prozess der intergenerationalen Weitergabe von kulturellem Kapital in Familien mit Migrationshintergrund nicht so reibungslos gelingt wie in vergleichbaren autochthonen Familien und/oder, dass Kinder mit Migrationshintergrund das kulturelle Kapital ihrer Eltern im Bildungssystem nicht im gleichen Masse zu ihrem Vorteil nutzen können wie vergleichbare autochthone Kinder. Ob das nun schlussendlich Folge von Ab- oder Entwertung der «kulturellen Währung» oder durch die Migrationssituation bedingte Verzögerungen beim Transmissionsprozess ist, ist nur durch weitere Forschung – und das auch nur annähernd eindeutig – zu bestimmen. Des Weiteren wäre es auch interessant zu untersuchen, ob allenfalls ein signifikanter Effekt in die gegenteilige Richtung besteht – also, ob tieferes elterliches Kulturkapital einen (stärker) negativen Effekt auf die Bildungschancen autochthoner Kinder hat als bei vergleichbaren Kindern mit Migrationshintergrund.

Was durch diese Arbeit aber deutlich wurde, ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem auf eine Vielzahl von Herausforderungen treffen. So haben sie nicht nur schlechtere Chancen, nach der obligatorischen Schulzeit direkt in eine berufliche Ausbildung überzutreten, sondern laufen auch eher Gefahr, nach der obligatorischen Schulzeit gar keine Ausbildung zu finden. Die Vorteile, auf die autochthone Kinder durch das kulturelle (und ökonomische) Kapital ihrer Eltern im Bildungssystem zurückgreifen können, sind für Kinder mit Migrationshintergrund nicht gleich ausgeprägt. Des Weiteren ist zu beachten, dass nicht nur offensichtlich interpretierbare Nachteile für Kinder mit Migrationshintergrund – wie beispielsweise die höhere Armutsgefährdung von Personen mit Migrationshintergrund (Bundesamt für Statistik 2019c) und dem Zusammenhang von Vermögen und Bildungschancen – zur Entstehung von Chancenungleichheit im Bildungssystem beitragen, sondern eben auch indirekte Nachteile und stärker verschleierte Prozesse in ihren Familien die Entstehung dieser Ungleichheit erklären.

Es ist also dringend notwendig, den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund speziell zu untersuchen und sich dabei nicht nur auf Erklärungsansätze zu stützen, die sich im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg der autochthonen Bevölkerung bewährt haben, sondern, dass auch Erklärungsansätze herangezogen werden, die sich mit der spezifischen Situation von Personen mit Migrationshintergrund befassen.

Die Resultate dieser Arbeit sind zuletzt auch vor dem Hintergrund neuerer Diskussionen in der Ungleichheitsforschung interessant, die die Orientierung an der klassischen Hochkultur als

schulisch verwertbares Kapital hinterfragen. Dabei steht vor allem die These des kulturellen Omnivorismus im Vordergrund (Gans 1999; Peterson und Kern 1996; Robson und Sanders 2009; Warde 2011), in der «die Popularisierung der Hochkultur durch die Massenmedien, die Pluralisierung von Lebensstilen und vor allem die Anerkennung der Populärkultur in akademischen und gebildeten Bevölkerungsgruppen» die Bedeutung der Hochkultur als kulturelles Kapital in Frage stellen (Rössel und Beckert-Ziegenschmid: S. 497). Die Ergebnisse dieser Arbeit legen nahe, dass zumindest im Jahr 2000 die Orientierung an der Hochkultur durchaus noch als schulisch verwertbares Kapital bezeichnet werden konnte.

8.2 Stärken und Limitationen

Diese Arbeit ist eine der ersten in der Schweizer Forschungslandschaft, die nicht nur verschiedene theoretische Ansätze zur Erklärung der Entstehung von Chancenungleichheit im Bildungssystem für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund vergleicht und prüft, sondern auch den Prozess der intergenerationalen Transmission von kulturellem Kapital im Migrationskontext und dessen Auswirkungen auf den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund untersucht. Während die Verknüpfung von Lebensstilforschung mit Migrationsforschung in der Forschung zunehmend anerkannt und untersucht wird, blieb eine Verknüpfung dieser Erkenntnisse mit bildungssoziologischen Fragen bisher weitgehend aus. Die Kombination und die Wechselwirkung dieser Ebenen ist sicherlich eine der wertvollsten Stärken dieser Arbeit.

Die ausführliche Diskussion der Migrationsgeschichte der Schweiz sowie der aktuellen Situation in der Schweiz trägt zudem dazu bei, ein umfassenderes Verständnis über den zu erklärenden Sachverhalt und die Tragweite und Implikationen von ungleich verteilten Bildungschancen in der Schweiz zu generieren. Denn nur so kann man der Soziologie als verstehende Wissenschaft, wie sie Max Weber konzipierte (Weber 1988), annähernd gerecht werden. In diesem Sinne wäre es natürlich auch wünschenswert gewesen, neben den quantitativen Methoden auch qualitative Methoden in dieser Arbeit zu integrieren – beispielsweise durch Interviews oder teilnehmende Beobachtung, wie sie beispielsweise Anette Lareau angewendet hat. Aufgrund der umfangstechnischen Restriktionen war dies in dieser Arbeit allerdings nicht möglich. Dass aber Ergebnisse quantitativer und qualitativer Forschung als Grundlage für das Hauptmodell dieser Arbeit dienen, vermag diese Limitation ein bisschen zu mildern. Auch die ausführliche Ausarbeitung des theoretischen Rahmens dieser Arbeit ist eine Stärke dieser Untersuchung.

Das Arbeiten mit Daten der TREE-Studie hat sowohl Vorteile als auch Limitationen für diese Arbeit gebracht. Dies ist vor allem auf die Operationalisierbarkeit beziehungsweise die

Schwierigkeiten diesbezüglich zurückzuführen. Während der Datensatz hervorragende Messinstrumente zur Orientierung an der Hochkultur der Eltern und des Kindes selbst, sowie ideale Instrumente zur Operationalisierung der gezielten Kultivierung enthält, erwies sich die Operationalisierung der Bildungsaspirationen der Eltern als schwierig. Geeignete Instrumente zur Operationalisierung der Fähigkeiten im Bereich der legitimen Sprache waren zwar vorhanden, jedoch war die Art und Weise, wie diese im originalen Datensatz aufbereitet wurden, für die Fragestellung dieser Arbeit suboptimal. Auch, dass kein genaues Instrument zur Messung des Haushaltsvermögen im Datensatz vorhanden ist, ist zu bedauern. Dennoch ist das Design der TREE-Studie aussergewöhnlich und für das Forschungsinteresse dieser Arbeit durchaus angemessen.

Eine letzte Limitation ist sicherlich die Zusammenfassung der verschiedenen Herkunftsregionen und Generationen. Wie einige der in dieser Arbeit diskutierten Studien aufzeigen konnten, sind Personen mit Migrationshintergrund keineswegs eine homogene Gruppe, sondern es sind deutliche Unterschiede je nach Herkunftsregionen und auch je nach Anzahl Jahre, seit der eine Person in der Aufnahmegesellschaft lebt, ob sie selbst migriert ist oder der 2. oder 3. Migrationsgeneration angehört, festzustellen. Auch, dass die Erstsprachen dichotom zusammengefasst wurden und nicht nach einzelnen Sprachherkünften unterschieden wurde, hat einen Informationsverlust bedingt. Die in dieser Arbeit verwendete Methode liess eine andere Operationalisierung allerdings nicht zu. Eine detaillierte Betrachtung ebendieser Faktoren hätte jedoch sicherlich noch deutlichere Erkenntnisse zutage gefördert.

8.3 Implikationen für Forschung und Praxis

Da die Daten der PISA- und der TREE-Studie bereits etwas älter sind, wäre eine dieser Arbeit ähnliche Analyse auf Grundlage neuerer Daten sicher höchstinteressant. Zudem wäre es wünschenswert, dass die Erkenntnisse dieser Arbeit für die zukünftige Forschung als Anstoss zur Untersuchung der Unterschiede der intergenerationalen Transmission von kulturellem Kapital in Familien mit Migrationshintergrund und deren Implikationen für den Bildungserwerb von Kindern mit Migrationshintergrund dient.

So hat diese Arbeit zunächst einmal festgestellt, dass zahlreiche Unterschiede bestehen und die Aufmerksamkeit auf ebendiese gelenkt – worin diese Unterschiede weiter begründet sind, kann nun Gegenstand künftiger Forschungsarbeiten sein. Dabei wäre es erstens auch interessant, Bildungsverläufe in den Blick zu nehmen und zu untersuchen, wie konstant der nach der obligatorischen Schule eingeschlagene Bildungsweg verfolgt wird. Zweitens wäre es sicher auch

äusserst informativ und spannend, die Bildungsverläufe von Schulkindern beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe oder gar einen noch früheren Zeitpunkt zu untersuchen, um Werkzeuge zur Früherkennung potentieller Ungleichheiten im Bildungssystem auszuarbeiten. Im Rahmen einer Dissertationsschrift wäre es zudem sicherlich spannend, dass vor der multivariaten Prüfung der aufgestellten Hypothesen die bivariaten Zusammenhänge noch ausführlicher untersucht werden, um sich so einen noch besseren Überblick zu verschaffen, wie die Ressourcen und Fähigkeiten, die zum Bildungserfolg beitragen, in der Gesellschaft überhaupt verteilt sind und ob dabei statistisch signifikante Muster zu beobachten sind.

Alles in allem werden die Ergebnisse dieser Arbeit für den Ausbau des Schweizerischen Bildungswesens, die Schweizer Politik und auch für die Gesellschaft als wichtig angesehen. Die Migration ist der sichtbarste Teil der Globalisierung, die wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten verändern sich im fortgeschrittenen Tempo. Der in der Einleitung dieser Arbeit erwähnte Anspruch der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, sich für die Chancengleichheit im Bildungssystem einzusetzen, ist damit heute vielleicht wichtiger denn je.

Literaturverzeichnis

- Alba, Richard; Handl, Johann; Müller, Walter (2017): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem*. In: *Köln Z Soziol* 69 (S1), S. 619–644. DOI: 10.1007/s11577-017-0421-x.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2006): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 350–362.
- Aschaffenburg, Karen; Maas, Ineke (1997): Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. In: *American Sociological Review* 62 (4), S. 573. DOI: 10.2307/2657427.
- Backhaus, Klaus (2018): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 15., vollständig überarbeitete Auflage (Lehrbuch).
- Beck, Michael (2015): Bildungserfolg von Migranten. Der Beitrag von Rational-Choice-Theorien bei der Erklärung von migrationsbedingten Bildungsungleichheiten in Bern und Zürich. Zugl.: Bern, Univ., Diss., 2014. 1. Aufl. Bern: Haupt (Prisma, 27).
- Beck, Michael; Jäpel, Franziska; Becker, Rolf (2010): Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 313–337.
- Becker, Birgit (2010a): Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Mannheim (137).
- Becker, Birgit; Schmidt, Franziska (2013): Ungleiche Startvoraussetzungen zu Beginn der Schullaufbahn? Unterschiede in den mathematischen und sprachlichen Fähigkeiten von sechsjährigen Kindern nach Geschlecht und Migrationshintergrund. In: Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner (Hg.): *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 52–76.
- Becker, Gary Stanley (1993): *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Third edition. Chicago, London: The University of Chicago Press. Online verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/description/uchi051/93024690.html>.
- Becker, Rolf (Hg.) (2010b): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., aktual. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf (2010c): Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder? In: Rolf Becker (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., aktual. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–160.
- Becker, Rolf (2010d): *Bildungschancen von Migranten und Migrantinnen im Schweizer Bildungssystem – Erklärungen und empirische Befunde im internationalen Vergleich*. Universität Zürich. Zürich, 24.11.2010.
- Becker, Rolf (Hg.) (2012): *Soziologische Bildungsforschung (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52)*.

Becker, Rolf; Beck, Michael; Jäpel, Franziska (2013): Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg. Eine empirische Analyse für Schulkinder im Deutschschweizer Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung ihres Migrationshintergrundes. In: Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner (Hg.): *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 77–101.

Becker, Rolf; Hecken, Anna Etta (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60 (1), S. 7–33. DOI: 10.1007/s11577-008-0001-1.

Becker, Rolf; Jäpel, Franziska; Beck, Michael (2011): Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem : oder werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt ? : Universität Bern. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/96257/files/DiskriminierungMigrantenSchweiz.pdf>.

Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2010): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Rolf Becker (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., aktual. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–50.

Becker, Rolf; Schubert, Frank (2011): Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In: Rolf Becker (Hg.): *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 161–196.

Biedinger, Nicole; Becker, Birgit (2010): Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung⁴⁹. In: Birgit Becker und David Reimer (Hg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 49–80.

Blossfeld; Hans-Peter; Shavit; Yossi (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1993 (1), S. 25–52. Online verfügbar unter https://www.pe-docs.de/volltexte/2017/11164/pdf/ZfPaed_1993_1_Blossfeld_Shavit_Dauerhafte_Ungleichheiten.pdf, zuletzt geprüft am 04.09.2019.

Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York, NY: Wiley (Wiley series in urban research).

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen, S. 183–198.

Bourdieu, Pierre (2015): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Durchgesehene Neuauflage der Erstauflage 1992. Hg. v. Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA Verlag Hamburg (Schriften zu Politik & Kultur, / Pierre Bourdieu. Hrsg. von Margareta Steinrücke ; 1).

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

Breen, Richard; Goldthorpe, John H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society* 9 (3), S. 275–305. DOI: 10.1177/104346397009003002.

Bundesamt für Statistik (2019c): Armutsgefährdungsquote. Online verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/integrationindikatoren/indikatoren/armutsgefaehrungsquote.html>, zuletzt geprüft am 25.09.2019.

Bundesamt für Statistik (2019a): Bevölkerung nach Migrationsstatus. Online verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>, zuletzt geprüft am 14.05.2019.

Bundesamt für Statistik (2018a): Höchste abgeschlossene Ausbildung. Online verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/integrationindikatoren/alle-indikatoren/bildung/abgeschlossene-ausbildung.html>, zuletzt geprüft am 18.05.2019.

Bundesamt für Statistik (2019b): Obligatorische Schule. Online verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule.html>, zuletzt geprüft am 22.05.2019.

Bundesamt für Statistik (2018b): Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Online verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/integrationindikatoren/alle-indikatoren/bildung/uebergang-sekundarstufe-I-II.html>, zuletzt geprüft am 18.05.2019.

Bundesamt für Statistik (2015): Das Bildungswesen in der Schweiz (vereinfacht) | Bild. Online verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungssystem.assetdetail.223674.html>, zuletzt geprüft am 16.04.2019.

Caroll, Claudia (2008): Mehrsprachigkeit im Vorschulalter. Kriterien für die Förderung von Mehrsprachigkeit für Kinder in Vorschuleinrichtungen. Dissertation, FernUniversität in Hagen. Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften.

Chiswick, Barry R.; Miller, Paul W. (2001): A Model of Destination-Language Acquisition: Application to Male Immigrants in Canada. In: *Demography* 38 (3), S. 391–409. DOI: 10.2307/3088354.

Cohen, Jacob (1992): A power primer. In: *Psychological Bulletin* 112 (1), S. 155–159. DOI: 10.1037/0033-2909.112.1.155.

Combet, Benita (2013): Zum Einfluss von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft beim zweiten schulischen Übergang in der Schweiz. Ein Vergleich unterschiedlicher Dekompositions- und Operationalisierungsmethoden. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35 (3), S. 447–471.

Criblez, Lucien (2014): Bildungsreformen und die Neukonstituierung der Schweizer Bildungsforschung in den 1960er- und 1970er-Jahren. Universität Zürich. Online verfügbar unter https://www.uzh.ch/blog/ife-hbs/files/2016/01/Bildungsreformen_Bildungsforschung_Criblez_140516.pdf.

D'Amato, Gianni (2008): Historische und soziologische Übersicht über die Migration in der Schweiz. In: Denise Efionayi-Mäder (Hg.): Migration und Entwicklung: eine Zweckallianz, S. 177–195.

Diefenbach, Heike (1995): Bildungsverhalten in Migrantenfamilien: eine Sekundäranalyse des Sozio-Ökonomischen Panels. In: Heinz Sahner und Stefan Schwendtner (Hg.): 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Gesellschaften im Umbruch. Sektionen und Arbeitsgruppen. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 297–300.

Diehl, Claudia; Hunkler, Christian und Kristen, Cornelia (2016): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung. In: Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen (Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–32.

DiMaggio, Paul; Mohr, John (1985): Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. In: *American Journal of Sociology* 90 (6), S. 1231–1261. DOI: 10.1086/228209.

Dollmann, Jörg (2010): Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkinder. Weinheim u.a: Beltz.

Erikson, Robert; Jonsson, Jan O. (1996): Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective. Boulder, Colo.: Westview Press (Social inequality series).

Esser, Hartmut (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten / eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand (Soziologische Texte, 119).

Esser, Hartmut (1999): Soziologie: spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. 6 Bände. Frankfurt am Main: Campus.

Esser, Hartmut (2006): Migration, Sprache und Integration. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und (4). Online verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/11349/1/ssoar-2006-esser-migration.pdf>.

Felouzis, Georges; Charmillot, Samuel (2017): Schulische Ungleichheit in der Schweiz. Hg. v. Genfer Forschungsgruppe zur Bildungspolitik. Universität Genf. Genf, zuletzt aktualisiert am 2017.

Fleischmann, Fenella; Kristen, Cornelia; Heath, Anthony F.; Brinbaum, Yaël; Deboosere, Patrick; Granato, Nadia et al. (2014): Gender Inequalities in the Education of the Second Generation in Western Countries. In: *Sociol Educ* 87 (3), S. 143–170. DOI: 10.1177/0038040714537836.

Gans, Herbert J. (1999): Popular culture and high culture. An analysis and evaluation of taste. Rev. and updated ed. New York, NY: Basic Books. Online verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0830/99040910-b.html>.

Ganzeboom, Harry B. G.; Nagel, Ineke (2007): Cultural participation among ethnic minority and native majority adolescents and their parents in the Netherlands. Paper presented at ISA research committee 28 on social stratification and social mobility, spring conference.

Glatzer, Wolfgang; Krätschmer-Hahn, Rabea (2004): Integration und Partizipation junger Ausländer vor dem Hintergrund ethnischer und kultureller Identifikation: Ergebnisse des Integrationssurveys des BiB. Hg. v. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BIB). Online verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/33397/1/ssoar-2004-glatzer_et_al-Integration_und_Partizipation_junger_Auslander.pdf.

Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology* 78 (6), S. 1360–1380.

Griga, Dorit; Hadjar, Andreas; Becker, Rolf (2013): Bildungsungleichheiten beim Hochschulzugang nach Geschlecht und Migrationshintergrund. Befunde aus der Schweiz und aus Frankreich. In: Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner (Hg.): *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 279–293.

Hadjar, Andreas; Hupka-Brunner, Sandra (Hg.) (2013): *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Online verfügbar unter http://eres.lb-oldenburg.de/redirect.php?url=http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779940906.

Hans, Silke (2015): Fack ju Mozart, fack ju Göhte? Hochkulturelle Lebensstile bei Jugendlichen und die Bedeutung des Migrationshintergrunds. In: Jörg Rössel und Jochen Roose (Hg.): *Empirische Kulturosoziologie. Festschrift für Jürgen Gerhard zum 60. Geburtstag*. Unter Mitarbeit von Jürgen Gerhard. Wiesbaden: Springer, S. 129–161.

Heath, Anthony; Brinbaum, Yaël (2007): Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment. In: *Ethnicities* 7 (3), S. 291–304. DOI: 10.1177/1468796807080230.

Heath, Anthony F.; Brinbaum, Yaël (Hg.) (2014): *Unequal attainments. Ethnic educational inequalities in ten Western countries*. Oxford: Oxford University Press (Proceedings of the British Academy, 196).

Hopf, Diether (1987): *Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler*. Berlin, Stuttgart: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung; Klett-Cotta (Studien und Berichte / Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 44). Online verfügbar unter http://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/schriften/Studien/Studien_044/pdf/Studien_Berichte_MPIB_044.pdf.

Jacob, Konstanze; Kalter, Frank (2012): Die intergenerationale Transmission von kulturellen Lebensstilen unter Migrationsbedingungen. In: Jörg Rössel und Gunnar Otte (Hg.): *Lebensstilforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte, 51), S. 223–246.

Katz-Gerro, T. (2002): Highbrow Cultural Consumption and Class Distinction in Italy, Israel, West Germany, Sweden, and the United States. In: *Social Forces* 81 (1), S. 207–229. DOI: 10.1353/sof.2002.0050.

Kempert, Sebastian; Edele, Aileen; Rauch, Dominique; Wolf, Katrin M.; Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin et al. (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen (Hg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–242.

Kornder, N.; Dronkers, J. (2016): Do migrant girls always perform better? Differences between the reading and math scores of 15-year-old daughters and sons of migrants in PISA 2009 and variations by region of origin and country of destination, 30.03.2016. Online verfügbar unter <https://cris.maastrichtuniversity.nl/portal/files/1513749/guid-6583ccf3-3b01-4e3b-900a-0e3bc21eb6de-ASSET1.0.pdf>.

Kraaykamp, Gerbert; van Eijck, Koen (2010): The Intergenerational Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective. In: *Social Forces* 89 (1), S. 209–231. Online verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/pdf/40927560.pdf?refreqid=excelsior%3A64ebeb2197690c97c097c1c8bbcd2fc>, zuletzt geprüft am 27.09.2019.

Kramer, Rolf-Torsten (2002): Wo steht die Qualitative Bildungsforschung? Über Entwicklungen und Perspektiven eines Forschungsprogramms: Bereichsrezension "Bildungsforschung". In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 3 (2), S. 365–375. Online verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/27973/1/ssoar-zbbs-2002-2-kramer-wo_steht_die_qualitative_bildungsforschung.pdf.

Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand. Mannheim: MZES (Working papers / Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. 5). Online verfügbar unter <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-5.pdf>.

Kronig, Winfried (2001): Probleme der Selektion in den Grundschuljahren. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 2 (23), S. 357–364.

Krummenacher, Jörg (2018): Das Schweizer Bildungssystem ist noch immer sozial ungerecht. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 28.12.2018. Online verfügbar unter <https://www.nzz.ch/schweiz/keine-chancengleichheit-im-bildungssystem-ld.1447793>, zuletzt geprüft am 05.09.2019.

Lamprecht, Markus; Stamm, Hanspeter (1996): Soziale Ungleichheit im Bildungswesen. Bern: Bundesamt für Statistik (Statistik der Schweiz Bildung und Wissenschaft).

Lareau, Annette (2002): Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. In: *American Sociological Review* 67 (5), S. 747–776. DOI: 10.2307/3088916.

Leimgruber, Walter (2016): Migration ist der Schlüssel zur Zukunft. Universität Basel. Basel. Online verfügbar unter <https://www.unibas.ch/de/Forschung/Uni-Nova/Uni-Nova-128/Uni-Nova-128-Migration-ist-der-Schluesel-zur-Zukunft.html>, zuletzt geprüft am 27.09.2019.

Maaz, Kai; Hausen, Cornelia; McElvany, Nele; Baumert, Jürgen (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (3), S. 299–327. DOI: 10.1007/s11618-006-0053-9.

Meulemann, Heiner (1985): Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt a.M.: Campus (Beiträge zur empirischen Sozialforschung).

Meyer, Thomas (2003): Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: BFS (Hg.): Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule / Zwischenergebnisse des Jugendlängsschritts TREE. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (Statistik der Schweiz), S. 111–118.

Myers, Raymond H. (1990): Classical and modern regression with applications. Second ed. Boston: PWS-Kent Publishing (The Duxbury advanced series in statistics and decision sciences).

Nauck, Bernhard; Diefenbach, Heike; Petri, Kornelia (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 5 (44), S. 701–722. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6836/pdf/ZfPaed_1998_5_Nauck_ua_Intergenerationale_Transmission.pdf, zuletzt geprüft am 31.05.2019.

Nauck, Bernhard (1994): Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. Educational climate, intergenerational transmission and socialization in migrant Turkish families. Weinheim: Beltz.

Nauck, Bernhard; Annette Kohlmann; and Heike Diefenbach (1997): Familiäre Netzwerke, intergenerative Transmission und Assimilationsprozesse bei türkischen Migrantenfamilien. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49, S. 477–499.

Nauck, Bernhard; Lotter, Vivian (2016): Bildungstransmission in Migrantenfamilien. In: Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen (Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–156.

OECD (2007): PISA 2006: Schülerleistungen in Deutschland im Bereich Naturwissenschaften über OECD-Schnitt. Paris/Berlin. Online verfügbar unter <https://www.oecd.org/berlin/presse/pisa2006schulerleistungenindeutschlandimbereichnaturwissenschaftenuberoecd-schnitt.htm>.

Olczyk, Melanie; Seuring, Julian; Will, Gisela; Zinn, Sabine (2016): Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein Überblick. In: Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen (Hg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–72.

Peterson, Richard A.; Kern, Roger M. (1996): Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. In: *American Sociological Review* 61 (5), S. 900. DOI: 10.2307/2096460.

PISA (2019). Online verfügbar unter http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publicationen/Carroll_2008_Mehrsprachigkeit_im_Vorschulalter.pdf, zuletzt aktualisiert am 05.09.2019, zuletzt geprüft am 05.09.2019.

Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=750817>.

Relikowski, Ilona (2012): Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I. Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.

Relikowski, Ilona; Schneider, Thorsten; Blossfeld, Hans-Peter (2010): Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In: Tilo Beckers, Klaus Birkelbach, Jörg Hagenah und Ulrich Rosar (Hg.): Komparative empirische Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143–168.

Robson, Karen; Sanders, Chris (2009): Quantifying Theory: Pierre Bourdieu. Dordrecht: Springer Netherlands.

Rössel, Jörg; Beckert-Ziegenschmid, Claudia (2002): Die Reproduktion kulturellen Kapitals. In: *Zeitschrift für Soziologie* 31 (6), S. 497–513.

Rössel, Jörg; Schroedter, Julia H. (2014): Der Erwerb linguistischen Kapitals: Transnationales und Schweiz-spezifisches linguistisches Kapital im Vergleich. In: Jürgen Gerhards (Hg.): Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität. Wiesbaden: Springer VS (Sozialstrukturanalyse), S. 153–183. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-02439-0_8.

Schendera, Christian F.G. (2008): Regressionsanalyse mit SPSS. München: Oldenbourg.

Schröer, Norbert (2002): Was heisst hier "Sprechen"? Lässt sich Bourdieus "Ökonomie des sprachlichen Tausches für eine Theorie kommunikativer Verständigung nutzen? In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 27 (3), S. 37–52. Online verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1534/schroer-was_heit_hier_sprechen-Version2-ocr.pdf?sequence=4, zuletzt geprüft am 01.09.2019.

Schweizerische Bundeskanzlei (KAV): SR 142.20. Online verfügbar unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20020232/201903010000/142.20.pdf>, zuletzt geprüft am 10.05.2019.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Bildungsdirektoren (2017): Bildungssystem Schweiz. Online verfügbar unter <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>, zuletzt geprüft am 12.04.2019.

Schweizerischer Wissenschaftsrat (SWR) (2018): Soziale Selektivität (Politische Analyse, 3). Online verfügbar unter https://www.swir.ch/images/stories/pdf/de/Politische_Analyse_SWR_3_2018_SozialeSelektivitaet_WEB.pdf, zuletzt geprüft am 06.09.2019.

Söhn, Janina (Hg.) (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI Forschungsbilanz 2. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Staatssekretariat für Migration (2019): Statistik Zuwanderung, März 2019 / 1. Quartal 2019. Online verfügbar unter <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/publiservice/statistik/auslanderstatistik/monitor/2019/statistik-zuwanderung-2019-03-q1-d.pdf>, zuletzt geprüft am 14.05.2019.

Steinbach, Anja; Nauck, Bernhard (2004): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. In: *ZfE* 7 (1), S. 20–32. DOI: 10.1007/s11618-004-0003-3.

Stocké, Volker (2010): Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 73–94.

TREE: Dokumentation zur 1. TREE-Kohorte (TREE1), 2000-2016.

TREE-Studie (2019). Online verfügbar unter https://www.tree.unibe.ch/tree_studie/index_ger.html, zuletzt aktualisiert am 06.05.2019, zuletzt geprüft am 05.09.2019.

Universität Zürich (2018b): UZH - Methodenberatung - Logistische Regressionsanalyse. Online verfügbar unter https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/zusammenhaenge/lreg.html, zuletzt geprüft am 12.09.2019.

Universität Zürich (2018a): UZH - Methodenberatung - Pearson Chi-Quadrat-Test (Kontingenzanalyse). Online verfügbar unter https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/zusammenhaenge/pearsonzush.html, zuletzt geprüft am 12.09.2019.

van de Werfhorst, Herman G.; van Tubergen, Frank (2007): Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. In: *Ethnicities* 7 (3), S. 416–444. DOI: 10.1177/1468796807080236.

Warde, Alan (2011): Cultural Hostility Re-considered. In: *Cultural Sociology* 5 (3), S. 341–366. DOI: 10.1177/1749975510387755.

Weber, Bernhard A.; Wolter, Stefan C. (1999): Wages and Human Capital : Evidence from Switzerland. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/27133/files/Weber%20Wolter.pdf>.

Weber, Max (Hg.) (1988): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Unter Mitarbeit von Johannes Winckelmann und Marianne Weber. 7. Aufl., photomechanischer Nachdr. der 6. Aufl. Tübingen: Mohr (UTB für Wissenschaft, 1492).

Zangger, Christoph; Becker, Rolf (2016): Die Bildungsexpansion in der Schweiz – eine Reanalyse unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Bildungschancen. In: *Swiss Journal of Sociology* 42 (3), S. 428–441. DOI: 10.1515/sjs-2016-0019.

Anhang

Koeffizienten ^a			
Modell		Kollinearitätsstatistik	
		Toleranz	VIF
1	Herkunftsland Mutter	0.472	2.118
	Herkunftsland Vater	0.493	2.028
	Herkunftsland Kind	0.659	1.517
	ISCED Mutter	0.734	1.362
	ISCED Vater	0.719	1.391
	Objektiviertes kulturelles Kapital	0.727	1.375
	Waschmaschine	0.874	1.145
	Internet	0.830	1.205
	Eigenes Zimmer	0.911	1.098
	Concerted Cultivation	0.720	1.390
	Kulturelle Partizipation Kind	0.781	1.281
	Bildungsförderliche Güter	0.908	1.102
	Lernsoftware	0.872	1.147
	Elterliches Interesse an schulischen Leistungen	0.887	1.127
	Deutschnote	0.790	1.266
	Selbsteinschätzung Deutsch 3	0.481	2.077
	Selbsteinschätzung Deutsch 2	0.519	1.928
	Selbsteinschätzung Deutsch 1	0.619	1.617
	Erstsprache	0.498	2.010

Geschlecht	0.928	1.078
Sek-I-Typ	0.789	1.267
Mathenote	0.932	1.073
a. Abhängige Variable: Ausbildungsstatus aktuell, 22-stufige Kategorisierung (neu gebildet)		

Tabelle 17: *Kollinearitätsstatistik.*

Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Berechnung und Darstellung.

Ausbildungsstatus aktuell, 22-stufige Kategorisierung (neu gebildet)					
		Häufigkeit	Pro- zent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zusätzliches Schuljahr	359	12.1	13.6	13.6
	Vorlehre	19	0.6	0.7	14.3
	Anlehre	11	0.4	0.4	14.7
	mehrfährige Berufsausbil- dung mit EFZ oder äquiva- lent	1184	39.9	44.7	59.4
	Handelsmittelschule	80	2.7	3.0	62.4
	Diplom-/ Fachmittelschule (DMS/FMS)	93	3.1	3.5	65.9
	Seminar (Lehrkräfte Kin- dergarten/Primarschule)	13	0.4	0.5	66.4
	Maturitätsschule, Gymna- sium	619	20.8	23.4	89.8
	Praktikum (nicht in Ausbil- dung Sek II/Tertiär inte- griert)	62	2.1	2.3	92.1
	Sprachaufenthalt, Au-Pair	100	3.4	3.8	95.9

	Vorkurs/-schule (für Sek II oder Tertiarausbildungen)	13	0.4	0.5	96.4
	andere Ausbildung (Sprach- und andere Kurse, Passerellen, and. Ausbildung zu EFZ oder Matur etc.)	10	0.3	0.4	96.8
	keine Ausbildung	85	2.9	3.2	100.0
	Gesamt	2648	89.2	100.0	
Fehlend	not administered, wave	322	10.8		
Gesamt		2970	100.0		

Tabelle 18: *Häufigkeitstabelle Ausbildungsstatus.*

Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Darstellung und Berechnung.

Variable	Ausprägung	Häufigkeit	Anteil (%)
Schulische Ausbildung	Nicht-schulische Ausbildung	1820	68.7
	Schulische Ausbildung	828	31.3
Berufliche Ausbildung	Nicht-berufliche Ausbildung	1434	54.2
	Berufliche Ausbildung	1214	45.8
Zusätzliches Schuljahr	Kein zusätzliches Schuljahr	2289	86.4
	Zusätzliches Schuljahr	359	13.6
Keine Ausbildung	Ausbildung	2563	96.8
	Keine Ausbildung	85	3.2
ISCED Mutter	Keine höhere Bildung	1935	73.1
	Höhere Bildung	594	22.4
	Missings	119	4.5
ISCED Vater	Keine höhere Bildung	1556	58.8
	Höhere Bildung	965	36.4
	Missings	127	4.8
Vermögen	Referenzgruppe	1466	55.4
	Erhöhtes Vermögen	1167	44.1

	Missings	15	0.6
Elterliches Interesse an schulischen Leistungen	Referenzgruppe	1966	74.2
	Erhöhtes Interesse	650	24.5
	Missings	32	1.2
Lernsoftware	Keine Lernsoftware	1087	41.0
	Lernsoftware	1533	57.9
	Missings	28	1.1
Erstsprache	Andere Sprachen	382	14.4
	(Schweizer-)Deutsch	2235	84.4
	Missings	31	1.2
Deutschnote	(Un-)Genügend	425	16.0
	Mehr als genügend	2107	79.6
	Missings	116	4.4
Selbsteinschätzung Deutsch 1 ("Hoffnungsloser Fall")	Trifft zu	1641	62.0
	Trifft nicht zu	943	35.6
	Missings	64	2.4
Selbsteinschätzung Deutsch 2 ("Lerne schnell")	Trifft zu	2153	81.3
	Trifft nicht zu	418	15.8
	Missings	77	2.9
Selbsteinschätzung Deutsch 3 ("Bekomme gute Noten")	Trifft zu	2134	80.6
	Trifft nicht zu	424	16.0
	Missings	90	3.4
Sek-I-Typ	Grundanforderungen und erweiterte Anforderungen	1825	68.9
	Gymnasium	823	31.1
Geschlecht	Männlich	1171	44.2
	Weiblich	1477	55.8
Mathenote	(Un-)Genügend	688	26.0
	Mehr als genügend	1847	69.8
	Missings	113	4.3

Tabelle 19: Häufigkeitstabelle unabhängige (nominale) Variablen.

Quelle: TREE Data Release 2016, eigene Darstellung und Berechnung.

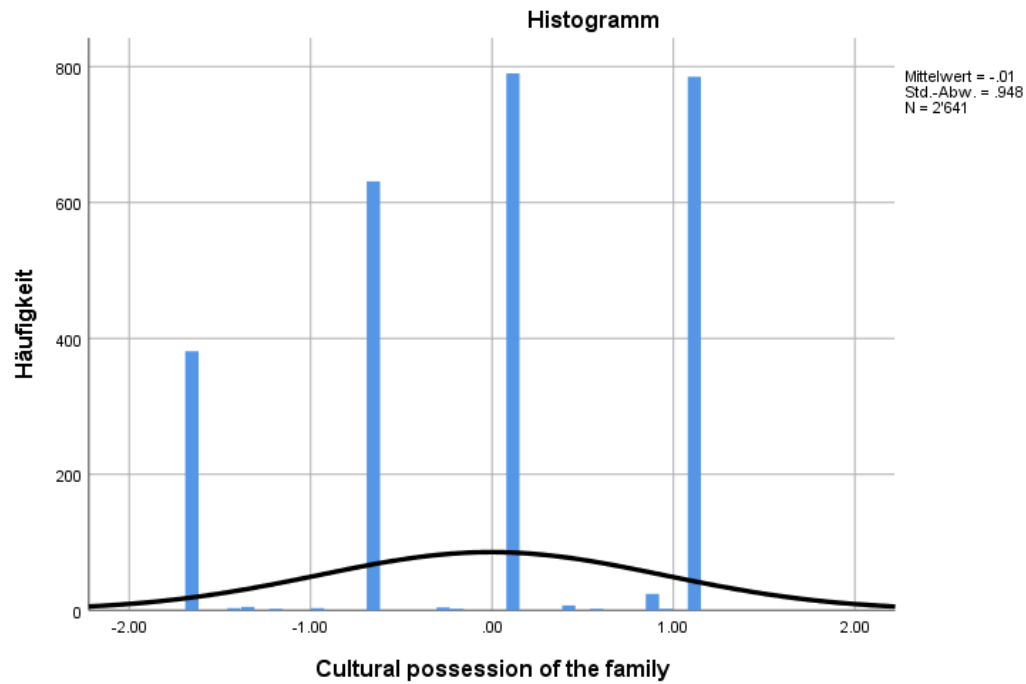


Abbildung 11: *Histogramm objektivierte kulturelles Kapital der Familie.*
Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Berechnungen.

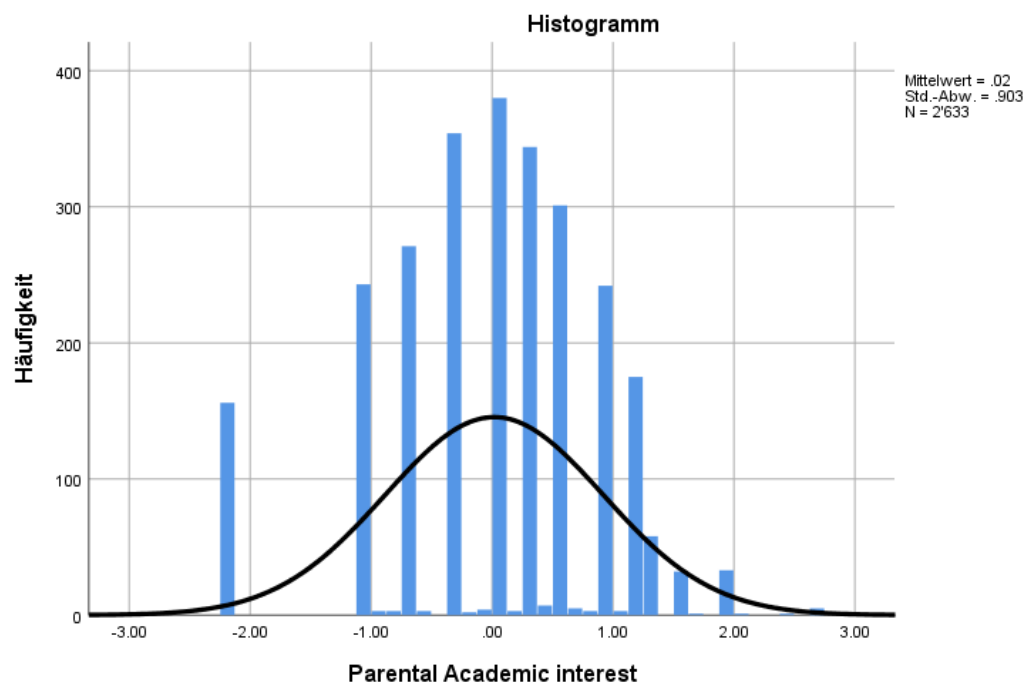


Abbildung 12: *Histogramm concerted cultivation.*
Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Berechnungen.

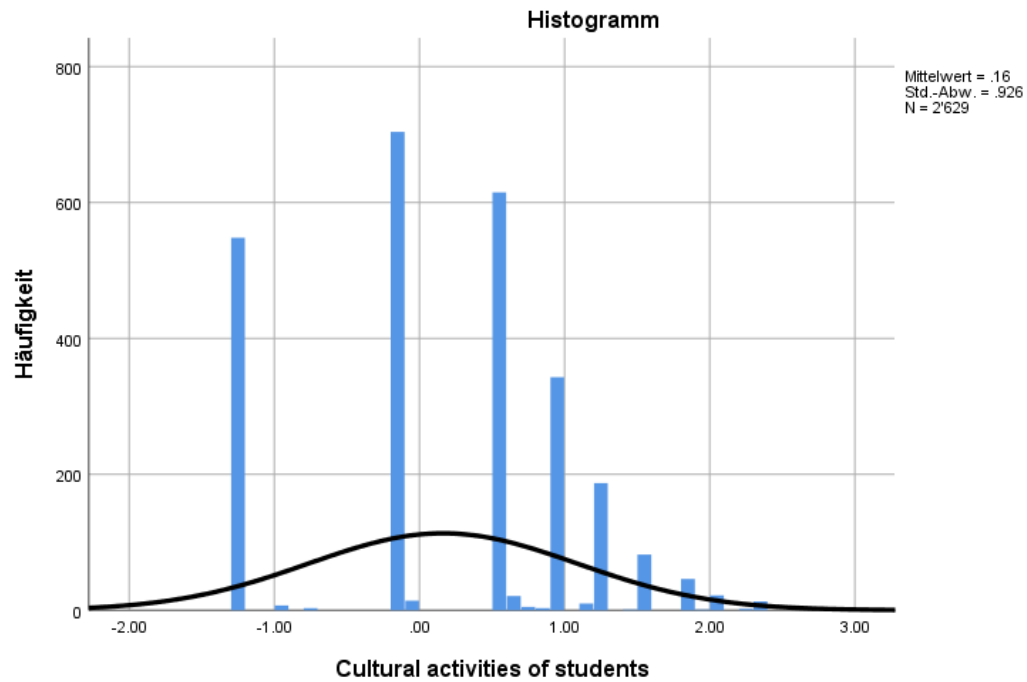


Abbildung 13: *Histogramm Kulturelle Partizipation der Schulkinder.*
Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Berechnungen.

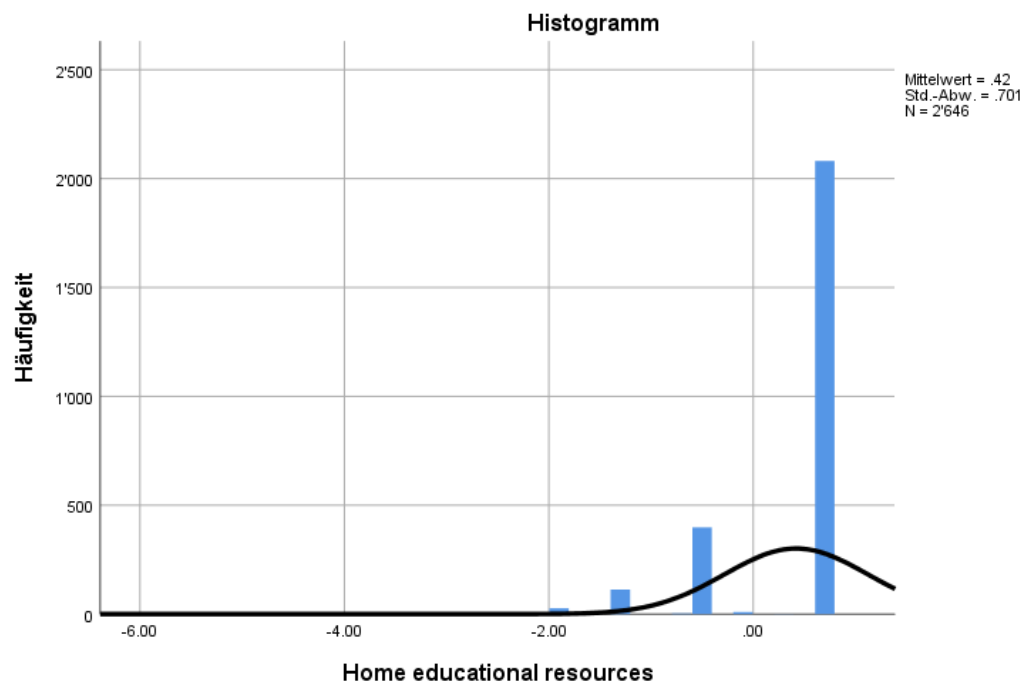


Abbildung 14: *Histogramm Bildungsförderliche Güter im Haushalt.*
Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Berechnungen.

	Kein Vermögen	erhöhtes Vermögen	Erhöhtes Vermögen	Gesamt
<i>Migrationshintergrund</i>	Kein Migrationshintergrund	1026	937	1963
		52.3%	47.7%	100.0%
	Migrationshintergrund	437	228	665
		65.7%	34.3%	100.0%
	<i>Gesamt</i>	1463	1165	2628
		55.7%	44.3%	100.0%

Tabelle 20: *Bivariater Zusammenhang Migrationshintergrund*Vermögen; (Chi-Quadrat(1) = 35.855, p = .000).*
 Quelle: TREE Data Release 2016, eigene Berechnung und Darstellung.

Variablen in der Gleichung									
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% Konfidenzintervall für EXP (B)	
								Unterer Wert	Oberer Wert
Schritt 1 ^a	Mother ISCED qualification	-.422	.356	1.407	1	.236	.656	.326	1.317
	Father ISCED qualification	1.036	.315	10.802	1	.001	2.819	1.519	5.229
	Cultural possession of the family	-.013	.178	.005	1	.943	.987	.696	1.400
	Vermögen	.260	.322	.652	1	.419	1.296	.690	2.434
	Parental Academic interest	.122	.184	.442	1	.506	1.130	.788	1.620
	Cultural activities of students	.469	.180	6.821	1	.009	1.598	1.124	2.272
	Home educational resources	-.103	.218	.222	1	.637	.902	.589	1.383
	Educat software - Q21c	.092	.312	.087	1	.768	1.096	.595	2.019
	Discuss sch probl - Q19d	-.316	.327	.930	1	.335	.729	.384	1.385
	Mark in <test lang> - Q41nominal	-.132	.385	.117	1	.733	.877	.412	1.865
	Good marks - CC2/51	.026	.461	.003	1	.955	1.026	.415	2.536
	Learn quickly - CC2/37	.482	.432	1.244	1	.265	1.619	.694	3.775
	Hopeless - CC2/33	.122	.345	.124	1	.724	1.130	.574	2.223
	Language mostly spoken at home	-.279	.300	.868	1	.351	.756	.420	1.361
	Lower secondary school type (track) attended when responding to PISA 2000 survey	3.833	.340	127.461	1	.000	46.201	23.750	89.875
	gender	.840	.309	7.403	1	.007	2.316	1.265	4.240
	Mark in <maths> - Q41nominal	.286	.317	.815	1	.367	1.331	.715	2.476
	Konstante	-3.230	.543	35.367	1	.000	.040		

a. In Schritt 1 eingegebene Variablen: Mother ISCED qualification, Father ISCED qualification, Cultural possession of the family, Vermögen, Parental Academic interest, Cultural activities of students, Home educational resources, Educat software - Q21c, Discuss sch probl - Q19d, Mark in <test lang> - Q41nominal, Good marks - CC2/51, Learn quickly - CC2/37, Hopeless - CC2/33, Language mostly spoken at home, Lower secondary school type (track) attended when responding to PISA 2000 survey, gender, Mark in <maths> - Q41nominal.

Abbildung 15: *Binäre logistische Regression des Gesamtmodells separat für Kinder mit Migrationshintergrund.*
 Signifikanzniveaus: * p= <0.05, ** p= <0.01, *** p= <0.001; 95% Konfidenzintervall für Exp(B).

AV: «schulische Ausbildung» als Besuch einer allgemeinbildenden Schule.

Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Berechnung, Darstellung SPSS.

Variablen in der Gleichung									
		Regressions koeffizientB	Standardfehle r	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% Konfidenzintervall für EXP (B)	
								Unterer Wert	Oberer Wert
Schritt 1 ^a	Mother ISCED qualification	.249	.181	1.892	1	.169	1.283	.900	1.829
	Father ISCED qualification	.519	.161	10.386	1	.001	1.680	1.225	2.304
	Cultural possession of the family	.286	.090	10.008	1	.002	1.331	1.115	1.588
	Vermögen	.608	.157	15.070	1	.000	1.837	1.351	2.497
	Parental Academic interest	.247	.101	5.978	1	.014	1.281	1.050	1.561
	Cultural activities of students	.298	.093	10.331	1	.001	1.348	1.124	1.617
	Home educational resources	.071	.124	.325	1	.569	1.073	.842	1.368
	Educat software - Q21c	-.721	.159	20.466	1	.000	.486	.356	.664
	Discuss sch probl - Q19d	.043	.178	.057	1	.811	1.044	.736	1.479
	Mark in <test lang> - Q41nominal	.110	.226	.234	1	.628	1.116	.716	1.739
	Good marks - CC2/51	.186	.256	.527	1	.468	1.204	.729	1.991
	Learn quickly - CC2/37	-.379	.265	2.045	1	.153	.684	.407	1.151
	Hopeless - CC2/33	.604	.179	11.384	1	.001	1.830	1.288	2.600
	Language mostly spoken at home	.615	.548	1.257	1	.262	1.849	.631	5.414
	Lower secondary school type (track) attended when responding to PISA 2000 survey	3.220	.160	402.936	1	.000	25.022	18.272	34.266
	gender	1.119	.166	45.649	1	.000	3.063	2.214	4.238
	Mark in <maths> - Q41nominal	.648	.173	14.024	1	.000	1.913	1.362	2.685
	Konstante	-4.441	.634	49.028	1	.000	.012		

a. In Schritt 1 eingegebene Variablen: Mother ISCED qualification, Father ISCED qualification, Cultural possession of the family, Vermögen, Parental Academic interest, Cultural activities of students, Home educational resources, Educat software - Q21c, Discuss sch probl - Q19d, Mark in <test lang> - Q41nominal, Good marks - CC2/51, Learn quickly - CC2/37, Hopeless - CC2/33, Language mostly spoken at home, Lower secondary school type (track) attended when responding to PISA 2000 survey, gender, Mark in <maths> - Q41nominal.

Abbildung 16: *Binäre logistische Regression des Gesamtmodells separat für autochthone Kinder*

Signifikanzniveaus: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$; 95% Konfidenzintervall für Exp(B).

AV: «schulische Ausbildung» als Besuch einer allgemeinbildenden Schule.

Quelle: TREE 2016 Data Release, eigene Berechnung, Darstellung SPSS.